



KIVIOJA ANNIKA & PARKKO ERIKA

“Mun mielestä opettajan ylipäättään tulis olla semmonen kannustaja” - Luokanopettajien
näkemyksiä kannustamisesta ja sen toteuttamisesta peruskoulun alakoulussa

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajan koulutus & Laaja-alainen luokanopettajan koulutus

2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

“Mun mielestä opettajan ylipäättään tulis olla semmonen kannustaja” - Luokanopettajien näkemyksiä kannustamisesta ja sen toteuttamisesta peruskoulun alakoulussa. (Annika Kivioja & Erika Parkko)

Pro Gradu-tutkielma, 73 sivua, 4 liitesivua

Huhtikuu 2019

Tämän Pro gradu -tutkielman tehtävänä on selvittää, kuinka luokanopettajat opetustyössään ymmärtävät ja toteuttavat kannustamista. Tavoitteena on myös tarkastella haastateltujen opettajien käyttämiä konkreettisia kannustamisen keinoja. Lisäksi tutkimuksessa esitellään opettajien kannustamiseen liittämiä tavoitteita niin omien kehittymistarpeiden kuin oppilaiden suhteen.

Tässä tutkimuksessa kannustaminen käsitetään vuorovaikutukselliseksi toiminnaksi. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys rakentuu vuorovaikutuksen ympärille keskittyen ensin vuorovaikutuksen lähtökohtiin ja toimintaan opettajan ja oppilaan välillä. Tätä seuraa kannustamisen tarkastelu Perusopetuksen opetussuunnitelman sekä positiivisen pedagogiikan näkökulmista. Lopuksi perehdytään vielä palautteen antoon sekä motivointiin.

Tämä kvalitatiivinen tutkimus on suuntaukseltaan fenomenografinen, ja tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidun teemahaastattelun pohjalta haastatteleamalla kymmentä Pohjois-Pohjanmaan alueella työskentelevää alakoulun luokanopettajaa maaliskuussa 2018. Haastateltavista kolme oli miehiä ja seitsemän naisia. Vastauksia saatiin jokaiselta alakoulun luokka-asteelta 1-6. Aineiston analyysiä on ohjannut aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Analyysimenetelmän kolmessa vaiheessa aineisto ensin redusoiitiin eli pelkistettiin, jonka jälkeen pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin alaluokkiin. Lopuksi aineisto abstrahoiitiin eli käsitteellistettiin tutkimuksen pääteemoihin. Nämä teemat eli pääluokat samalla vastaavat tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat kokivat kannustamisen ennen kaikkea tärkeäksi toiminnaksi ja mahdollisuudeksi vaikuttaa niin yksittäisen oppilaan suotuisaan kehitykseen kuin ryhmän toimintaan. Kannustamista tehdään oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta, sekä tavoitteellisesti että ilman tarkempia tavoitteita. Opettajat kuvailivat kannustamisen olevan yksittäiselle oppilaalle tai ryhmälle annettua palautetta, jota voidaan antaa sanallisesti, elein ja ilmein, sekä erilaisia konkreettisia kannustimia apuna käyttäen. Suurin osa opettajista koki halua kehittyä kannustajana ja tutkimuksen tuloksista ilmeni opettajilla olevan esimerkiksi tarve monipuolistaa käytännön kannustamisen keinoja.

Tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta tulee huomioida tutkimuksen kvalitatiivinen luonne, jolloin tutkimusaineiston laadulla on sen määrää suurempi merkitys. Vastauksista löytyneistä yhteisistä linjauksista huolimatta, ei tutkimustuloksia voida yleistää kaikkia luokanopettajia koskeviksi. Tutkimuksen tavoitteena eivät ole yleistettävät tutkimustulokset, vaan kannustamisen käsitettä avaavat näkökulmat. Tutkimuksen luotettavuutta vahvistavat tutkijatriangulaatio sekä kattava aineisto. Tutkielman vahvistettavuuteen on pyritty tarkalla työn selostuksella sekä tehtyjen ratkaisujen perusteluilla.

Avainsanat: ilmapiiri, kannustaminen, kannustamisen keinot, kasvatus, vuorovaikutus, vuorovaikutustutkimus

Sisältö / Contents

1	JOHDANTO	6
2	KANNUSTAMINEN OSANA VUOROVAIKUTUSTA	8
2.1	Vuorovaikutus	8
2.2	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	9
2.2.1	<i>Vuorovaikutus Perusopetuksen opetussuunnitelmassa</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Oppimista tukeva ilmapiiri</i>	<i>12</i>
2.2.3	<i>Oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen</i>	<i>14</i>
2.3	Kannustaminen opettajan työssä	17
2.3.1	<i>Kannustaminen Perusopetuksen opetussuunnitelmassa</i>	<i>17</i>
2.3.2	<i>Näkökulmana positiivinen pedagogiikka</i>	<i>18</i>
2.3.3	<i>Palautteen anto ja motivointi</i>	<i>21</i>
2.4	Yhteenveto	25
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
3.1	Tutkimuskysymykset	28
3.2	Fenomenografinen tutkimusote	28
3.3	Haastattelu empiirisen aineiston keruumenetelmänä	30
3.4	Aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysi	32
3.5	Eettisyys ja luotettavuus tutkimuksen toteutuksessa	34
4	TUTKIMUSTULOKSET	37
4.1	Miten opettajat kuvaavat kannustamisen käsitettä ja ilmiötä?	38
4.1.1	<i>Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta</i>	<i>39</i>
4.1.2	<i>Tavoitteellinen kannustaminen</i>	<i>43</i>
4.1.3	<i>Persoonan tukeminen</i>	<i>45</i>
4.1.4	<i>Kannustamiseen liittyvät riskit</i>	<i>48</i>
4.2	Millaisin keinoin opettajat toteuttavat kannustamista työssään?	50
4.2.1	<i>Vuorovaikutukselliset keinot</i>	<i>50</i>
4.2.2	<i>Konkreettiset kannustimet</i>	<i>55</i>
4.2.3	<i>Keinot eri oppiaineiden näkökulmista</i>	<i>57</i>
4.2.4	<i>Keinot & tavat koulun arjessa ja toimintakulttuurissa</i>	<i>59</i>
4.3	Millaisia tavoitteita opettajat liittävät kannustamiseen?	61
4.3.1	<i>Opettajien tavoitteet kannustajina</i>	<i>62</i>
4.3.2	<i>Opettajien kehittymistavoitteet kannustajina</i>	<i>64</i>
5	TULOSTEN KOKOAVA LOPPUTARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	67
6	POHDINTA	71

7	LÄHTEET.....	76
	LIITE 1	82
	LIITE 2	84

1 JOHDANTO

Vuonna 2016 käyttöön otettua Peruopetuksen opetussuunnitelmaa tarkasteltaessa voidaan huomata, kuinka *kannustaminen* -käsitteen eri muodot esiintyvät suunnitelman perusteissa useaan otteeseen, tarkalleen 433 kertaa. Ero edeltävään vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmaan on merkittävä, sillä kyseiseen suunnitelmaan samalla hakusanalla ”kannust” tehty haku tuottaa vain 13 tulosta (Opetushallitus 2004). Suoranaisesti kannustamisesta ei ole tehty aiempaa tutkimustyötä, mikä oli osasy s aiheesta kiinnostumiselle sekä aiheen valikoitumiselle. Näiden huomioiden lisäksi myös omakohtaiset kokemukset taustoittavat aiheesta kiinnostumista. Luokanopettajaopintoihin kuuluvissa opetusharjoitteluissa sekä tekemissämme sijaisuuksissa on esiintynyt yllättävän usein tilanteita, joissa oppilaiden suusta on kuulunut lausahdus: ”en osaa”. Kokemus oppilaiden omasta osaamattomuudesta ja tätä kautta haluttomuus edes yrittää on vaatinut meiltä opettajina kykyä kannustaa lasta. Näiden kokemusten ja huomioiden siivittämänä kiinnostuimme kannustamisesta tutkimusaiheena.

Tutkimuksen pää tarkoituksena on selvittää, miten haastateltavat luokanopettajat käsittävät kannustamisen käsitteen ja ilmiön, sekä kuinka he toteuttavat sitä omassa työssään. Vaikka kannustaminen esiintyy opetussuunnitelmassa edellä mainitut 433 kertaa, ei varsinaista kuvausta kannustamisesta opettajan toteuttamana toimintana kuitenkaan löydy. Myöskään kannustamisen keinoja ei ole opetussuunnitelmasta löydettävissä. Näin ollen voidaan tulkita kannustamisen toteuttamisen olevan edellytys, mutta keinot sen toteuttamiseksi tulee jokaisen opettajan itse kehittää. Tämän vuoksi tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita sekä opettajien käsityksistä kannustamisesta että heidän keinoistaan toteuttaa kannustamista päivittäisessä työssään. Kolmas tutkimuskysymys käsittelee kannustamiseen opettajien liittämiä tavoitteita, sillä kannustaminen nähdään tässä tutkimuksessa lähtökohdiltaan tavoitteellisena toimintana.

Tämän tutkimuksen tutkimuskirjallisuudessa vahvana yhtenäisenä näkemyksenä ilmaistaan opettajan ja oppilaan välisellä suhteella olevan merkittävä vaikutus oppilaan oppimiseen sekä sosiaaliseen kehitykseen (Hajowsky, Mason & Mccune 2017; Early, Maxwell, Ponder & Pan 2017; Hylander 2016; Johnson 2008; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 113; Virta & Lintunen 2012, 32). Kyseisen näkemyksen pohjalta tutkimuksessa lähdetään liikkeelle vuorovaikutuksen tarkastelusta. Ensin vuorovaikutusta tarkastellaan yleisesti ja tämän jälkeen siirrytään opettaja-oppilassuhteen näkökulmaan.

Kannustaminen käsitetään tässä tutkimuksessa lähtökohtaisesti vuorovaikutukseksi, minkä vuoksi vuorovaikutuksesta edetään deduktiivisesti kohti kannustamista ja sen eri muotoja. Vuorovaikutusta ja kannustamista tarkastellaan mahdollisimman monesta näkökulmasta hyödyntäen sekä opetussuunnitelmaa että tutkimuskirjallisuutta. Määriteltäviksi valitut käsitteet ovat tutkimuksen aineistosta nousseita teemoja. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen siirrytään tutkimuksen toteutuksen tarkasteluun keskittymällä tutkimusotteeseen, aineistonkeruuseen ja aineiston analyysiin, päättäen luku pohdintaan eettisyydestä ja luotettavuudesta kyseisten vaiheiden osalta. Jo tässä vaiheessa tapahtuvalla luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelulla halutaan vahvistaa lukijalle syntyvää kokemusta hyvän tieteellisen käytännön mukaisesta tutkimusmenettelystä. Tutkimuksen toteutuksen tarkastelun jälkeen siirrytään tutkimustulosten esittelyyn.

Johdimme tutkielman aiheen osittain kandidaatin tutkielmastamme, jossa ensin tarkastelimme tutkimuskirjallisuuden pohjalta opettajan sekä valmentajan työnkuvaa, ja tämän jälkeen pohdimme kyseisten ammattien yhteneväisiä piirteitä. Keskeinen yhteinen piirre oli molempien ammattien perustuminen vuorovaikutukselle. Lisäksi läsnäolo, kannustaminen sekä palautteen antaminen olivat osa molempien ammattien päivittäisiä vuorovaikutustilanteita (Heinonen, Klingberg & Pentti 2013; Kallio 2016; Nikander 2009, 350; Opetushallitus 2014). Näiden käsitteiden yhteyksiä tarkastellaan osittain myös tässä tutkimuksessa etenkin vuorovaikutuksen kannalta kiinnittämällä huomio kannustamiseen vuorovaikutuksellisenä toimintana.

2 KANNUSTAMINEN OSANA VUOROVAIKUTUSTA

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella tutkimuksen keskeisiä käsitteitä tutkimuskirjallisuuden avulla. Teoriapohjan käsitteet ovat valikoituneet tutkimusaineistosta nousseiden teemojen pohjalta. Vuorovaikutuksen käsitteestä edetään deduktiivisesti kohti kannustamisen käsitettä, mikä osoittaa vuorovaikutuksen moninaisuuden ja mahdollisuuden käsitteen tarkasteluun monesta eri näkökulmasta.

2.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutus on erilaisissa ympäristöissä tapahtuvaa, tiettyyn aikaan ja paikkaan sidoksissa olevaa yksilön ja ryhmien välistä sosiaalista toimintaa. Lapsi reagoi ympäristön ääniin ja on fyysisessä vuorovaikutuksessa äidin kanssa jo ennen syntymäänsä. Turvallinen kiintymyssuhde varhaislapsuudessa vaikuttaa merkittävästi lapsen sosiaalisen kehitykseen. (Lehtinen, Vauras, Lerkkanen 2016, 241.) Lisäksi varhainen tunnesuhde lapsen ja vanhemman välillä on perusta lapsen minäkäsityksen kehittymiselle. Minäkäsitys määrittää yksilön tapaa toimia vuorovaikutustilanteissa, ja vastaavasti sosiaalisen ympäristön vuorovaikutusprosesseilla ja sosiaalisilla kokemuksilla on merkittävä vaikutus yksilön minäkäsitykseen ja itsetuntoon, ja näin ollen persoonallisuuden rakentumiseen (Laine 2005, 20-21, 34, 41).

Vuorovaikutus muodostuu oman itsen viestittämisestä sekä muilta saatavan sanallisen tai sanattoman sosiaalisen tiedon vastaanottamisesta (Kiesiläinen 2004, 43; Laine 2005, 12, 80; Lehtinen ja muut 2016, 242). Sanallinen eli verbaalinen viestintä käsitetään tarkoituksellisen viestinnän päämuodoksi. Sen sijaan nonverbaalinen eli sanaton viestintä on pääosin tiedostamatonta, mutta toisinaan myös tarkoituksellista oheisviestintää. Nonverbaalinen viestintä on myös oleellinen osa kommunikointia. Mikäli sanaton ja sanallinen viestintä eivät vastaa toisiaan, luottaa kuuntelija ja viestin vastaanottaja usein sanattoman viestin sanomaan. (Laine 2005, 78, 82-84.) Näin ollen sanattomalla viestinnällä on toisinaan sanallista viestintää suurempi vaikutus vuorovaikutuksen laatuun (Lehtinen ja muut 2016, 242).

Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa yksilöt tekevät jatkuvasti havaintoja, huomioita ja tulkintoja toisistaan ja näin ollen muodostavat kuvaa todellisuudesta (Laine 2005, 11, 78). Vastaanotettu tieto tulkitaan ja ymmärretään aina oman kokemusmaailman ja olemassa olevien tietorakenteiden pohjalta (Kiesiläinen 2004, 36; Laine 2005, 12, 80; Lehtinen ja muut 2016,

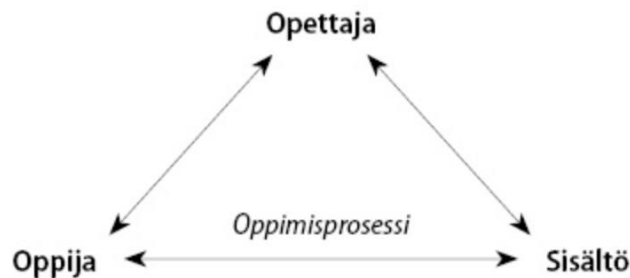
242). Ympäröivän sosiaalisen maailman ennakointi ja jäsentäminen tapahtuvat muistiin varastoituneiden kognitiivisten rakenteiden kautta. Kyseisten rakenteiden kautta yksilöt muodostavat yleisiä odotuksia ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta, sekä käsityksen siitä, kuinka erilaisissa tilanteissa tulee käyttäytyä. (Laine 2005, 78; Lehtinen ja muut 2016, 242.) Lisäksi vallitsevan kulttuuriin sosiaaliset normit, sekä yleiset odotukset ohjaavat yksilön sosiaalista käyttäytymistä (Lehtinen ja muut 2016, 242). Vaikka synnynnäisellä temperamentilla voi olla vaikutusta yksilön tapaan toimia sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa, ovat sosiaaliset taidot pääosin opittuja (Laine 2005, 115).

2.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Vuorovaikutus käsitetään oppimisen perustaksi (Karppinen, Kallunki, Kairavuori, Komulainen ja Sintonen 2013; Sajaniemi 2016; Salovaara & Honkonen 2011, 108). Opetuksellinen kommunikaatio on vuorovaikutusta, jossa viestin vaihto ja merkitysten välittäminen tapahtuu ja samalla muokkautuu sanallisen ja sanattoman viestinnän kautta. Opetuksen ja oppimisen yhteys käsitetään luontaiseksi kommunikointiprosessiksi. (Mottet & Beebe 2016, 12-14.) Vuorovaikutuksessa oppilas myös oppii, millaisia tavoitteita tulee tavoitella ja arvostaa (Halinen, Hotulainen, Kauppinen, Niilivaara, Raami & Vainikainen 2016). Aarnio (2010, 157-158) määrittelee opettajana toimimisen ytimeksi vuorovaikutustaitojen jatkuvan kehittämisen.

Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella voidaan nähdä olevan suuri merkitys oppilaan oppimiseen sekä sosiaaliseen kehitykseen (Hajowsky, Mason & Mccune 2017; Early, Maxwell, Ponder & Pan 2017; Hylander 2016; Johnson 2008; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 113; Virta & Lintunen 2012, 32). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen ehtoja voidaan tarkastella opetuksen ja kasvatuksen näkökulmasta. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan jokaisella perusopetusta antavalla peruskoululla on sekä kasvatus- että opetustehtävä (Opetushallitus 2014, 18). Näin ollen opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ei voi rakentua täysin samanlaisin ehdoin kuin sosiaalinen vuorovaikutus aikuisten ihmisten välillä. Kasvattajan pedagoginen vastuu määrittelee vuorovaikutussuhdetta kasvattajan ja kasvatettavan, eli opettajan ja oppilaan välillä. Pedagoginen vastuu tarkoittaa kasvattajan vastuuta edistää kasvatettavan itsenäisen toimintakyvyn sekä sosiaalisten valmiuksien kehittymistä, mikä aiheuttaa vuorovaikutussuhteessa epätasavertaisuuden opettajan ja oppilaan välille. (Siljander 2014.)

Siljander (2014) kuvaa opetuksen eroavan kasvatuksesta siten, että opetus on suunnitelmallisempaa ja näin ollen se vaatii aina organisointia, kuten opetuksen toteutustavan tai sisällön etukäteissuunnittelua. Hellström (2008, 202) kuvaa opetuksen olevan “koulun keino kasvattaa”. Opetuksen perussuhteita ja elementtejä voidaan mallintaa seuraavaksi esitettävällä J.F Herbartin didaktisella kolmiolla:



Kuvio 1. J.F Herbartin didaktinen kolmio (Siljander 2014; Hellström 2008, 39,174).

Opetuksen näkökulmasta opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaan ymmärtää pedagogisen ja didaktisen suhteen käsitteitä avaamalla. Pedagoginen suhde on dialoginen ja vuorovaikutteinen, ja sitä voidaan kuvata pedagogisen kiintymyksen käsitteellä. Se perustuu välittämiseen ja aitoon kohtaamiseen, joka muodostuu turvallisuudesta, luotettavuudesta ja jatkuvuudesta. Opettaja suuntautuu kohti lapsen tarpeita havainnoimalla, tulkitsemalla, ymmärtämällä sekä ennakoimalla. (Hellström 2008, 39, 174-175.) Pedagogisella suhteella voidaan vaikuttaa oppilaan minäkäsitykseen, ajatusmalleihin, sekä kognitiivisiin, sosiaalisiin ja psykologisiin resursseihin (O’Brien & Blue 2017). Didaktinen suhde sen sijaan kuvaa opettajan antamaa ohjausta liittyen asetettuihin tavoitteisiin ja opetussisältöihin. Pedagoginen ja didaktinen suhde ovat myös yhteydessä toisiinsa, sillä pedagogisen suhteen laatu heijastuu aina myös didaktisen suhteen onnistumiseen. Pedagogisen suhteen muodostaminen edellyttää oppilaantuntemusta. (Hellström 2008, 175, 259.) Oppilaantuntemuksella edistetään hyvän opettaja-oppilassuhteen kehittymistä ja toimivaa kommunikointia (Raczynski & Horne 2014, 398).

Ammatillisena aikuisena opettajan vastuulla on kouluarjessa edistää toimivan vuorovaikutussuhteen syntymistä. Vuorovaikutussuhteen kehittyminen edellyttää luottamuksen ja välittämisen kokemuksia. (Salovaara & Honkonen 2011, 20-23). Läheisyys ja avoin kommunikaatio ovat lämpimän opettaja-oppilassuhteen rakennuspalikoita (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 113). Laine (2005, 49) esittää luottamuksellisen suhteen edellytyksiksi opettajan aidon, oikeudenmukaisen ja rehellisen

käytöksen oppilaita kohtaan. Merkittävää on myös realististen, lapseen kohdistuvien odotusten kertominen (Laine 2005, 50). Oppilaan ja opettajan läheinen suhde edistää yhteistyön sujumista (Hughes, Bullock & Coplan 2014). Erityisesti vuorovaikutuksen laadulla on keskeinen merkitys (Lerkkanen 2014, 367; Ihme 2016). Laadukkaalla vuorovaikutuksella tuetaan oppilaan oppimista ja motivaatiota. Vuorovaikutuksen laatua voidaan tarkastella havainnoimalla opettajan opetuskäytänteitä ja opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhteita. Tällöin tarkastelun alla ovat esimerkiksi opetussuunnitelman toteuttaminen, tavoitteiden ja työskentelytapojen suuntaaminen sekä oppimisprosessien ohjaaminen. (Lerkkanen 2014, 367.) Hyvä opettaja-oppilassuhde voi toimia myös suojaavana tekijänä ja kompensoida mahdollisia ympäristön häiritsevyyksiä, kuten vanhemmilta saatavan vähäisen tuen vaikutuksia (Lerkkanen 2014, 370).

Vuorovaikutustaitoja on mahdollista ohjata sekä harjoitella. Hyvät taidot rakentavat muun muassa yksilön identiteettiä, edistävät ryhmien toimimista ja vaikuttavat yleiseen ilmapiiriin (Lehtinen ja muut 2016, 241). Emotionaalisen tuen ollessa osa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, on oppilaan helpompaa tuoda esiin omia akateemisia, sosiaalisia sekä tunneperäisiä tarpeita, ja näin ollen opettajan on myös helpompaa vastata oppilaan tarpeisiin (Pöysä, Vasalampi, Muotka, Lerkkanen, Poikkeus ja Nurmi 2018). Oppilas oppii, kasvaa ja kehittyy jatkuvasti kokemiensa vuorovaikutustilanteiden pohjalta (Ahtola 2016, 14). Vuorovaikutuksellisten prosessien laatua saattavat hankaloittaa opettajan työn lisähaasteet, kuten monikulttuurisuus ja oppilaiden yksilölliset tuen tarpeet. Oppimisen turvaaminen ja oppilaan luokkayhteisöön kiinnittymisen edistäminen vaativat opettajalta sensitiivisiä vuorovaikutustapoja ja taitoja, sekä osallistavan toimintakulttuurin luomista ja ylläpitoa. (Lerkkanen 2014, 370-371.)

2.2.1 Vuorovaikutus Perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelma kuvaa oppimisen tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäröivien ihmisten, yhteisöjen ja ympäristöjen kanssa. Nyky-yhteiskunta edellyttää yksilöltä taitoa arvostavaan vuorovaikutukseen, ja perusopetuksen yhtenä tehtävänä onkin lisätä kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta sekä vuorovaikutusta kulttuurien sisällä. Vuorovaikutus, ilmapiiri, arkikäytännöt ja oppimisympäristöt ovat yksi osa yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria. Toimintakulttuurin kehittämisen edellytyksenä on kaikki yhteisön jäsenet osallistava, toisia arvostava, avoin, luottamuksellinen ja vuorovaikutteinen keskustelu.

Opetussuunnitelma mainitsee koulun aikuisten välisen vuorovaikutuksen tavan välittyvän mallina oppilaille. (Opetushallitus 2014, 16, 26.)

Kieli, kulttuuri, uskonto ja katsomusrajat ylittävä yhdessä oppiminen on edellytys aidolle vuorovaikutukselle sekä yhteisöllisyydelle. Perusopetuksen tehtävänä on kartuttaa sosiaalista pääomaa, jossa vuorovaikutus on yhtenä osana. Opittavien sisältöjen lisäksi sekä käsitys omasta itsestä oppijana, että oppijan ja ympäristön välinen tapa vuorovaikuttaa, vaikuttavat oppimisen kehittymiseen. Vuorovaikutustaitojen oppimisessa yhtenä päämääränä onkin ymmärtää niiden merkitys osana omaa kehittymistä ja sosiaalista toimintaa, ja näin ollen vuorovaikutukseen rohkaiseminen on tärkeää. Opetuksen ja kasvatuksen valtakunnallisten tavoitteiden yhtenä osana on vuorovaikutteisten oppimisympäristöjen luominen ja hyödyntäminen oppilaan oppimisen tueksi. Oppimisympäristön tulee edistää niin yksilön kuin yhteisönkin kasvua, oppimista sekä vuorovaikutusta. Lisäksi opettajan tehtävänä on valita työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Oppimiskäsityksen mukaisesti monipuolinen, myönteinen ja realistinen palaute on osa oppimista edistävää vuorovaikutusta. (Opetushallitus 2014, 17-31.)

Vuorovaikutus on yhtenä osana myös perusopetuksen opetussuunnitelman laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa *kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)*. Osaamistavoitteeksi kuvataan arvostavan vuorovaikutuksen keinojen ja taitojen oppiminen. Vuosiluokilla 1-2 kyseinen tavoite määritellään vielä tarkemmin siten, että tavoitteena on rohkaista ja ohjata oppilaita myönteiseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Oppimisen eheyttämisessä sekä monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa vuorovaikutuksella on merkittävä rooli. Lisäksi arviointi on suurimmaksi osaksi opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, ja yhtenä arvioinnin kohteena on oppilaan kyky rakentavaan ja asianmukaiseen vuorovaikutukseen. (Opetushallitus 2014, 21, 31-32, 47, 100.)

2.2.2 Oppimista tukeva ilmapiiri

Hyvä oppimisyhteisö rakentuu toimivista ihmissuhteista (Pollari & Koppinen 2010, 29). Sosiaaliset taidot kuvaavat ihmisen kykyä tulla toimeen muiden ihmisten kanssa (Lehtinen ja muut 2013, 242), ja näin ollen niillä on vaikutusta vuorovaikutukseen ja yleiseen ilmapiiriin. Kouluarjen kannalta keskeisiä sosiaalisia taitoja, joiden kehittymiseen opettaja voi omilla kasvatus- ja opetustaidoillaan merkittävästi vaikuttaa ovat muun muassa *toisten huomioiminen ryhmässä, kuunteleminen, itseilmaisuus, toisten kiittäminen ja kannustaminen*,

avun antaminen ja pyytäminen sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot (Janhunen 2013, 30). Halinen ja muut (2016) kuvaavat juurikin oppilaiden välisen, toisilleen antaman tuen ja ymmärryksen olevan tärkeintä tukea, jota oppilaat voivat saada.

Yhteisöllisyys ja jokaisen oppilaan kokemus omasta tarpeellisuudesta ja hyväksytyksi tulemisesta edistävät hyvän oppimisyhteisön muodostumista (Pollari & Koppinen, 2010, 29-30). Rasku-Puttonen (2006, 112) kuvaa kehittyneen yhteisön tunnuspiirteiksi kuuntelemisen, jakamisen sekä keskinäisen kunnioituksen ja välittämisen. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kuvaa tavoiteltavan ilmapiirin olevan muun muassa hyväksyvä, luottamuksellinen, välittävä, rohkaiseva ja yrittämään kannustava (Opetushallitus 2014, 27-47).

Opettaja on tärkeässä roolissa oppimisyhteisön ilmapiirin säätelijänä (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017: 288-289; Lehtinen ja muut 2016, 242; Raczynski & Horne 2014, 399, Rasku-Puttonen 2006, 113; Laine 2005, 43). Tietoisella ja tavoitteellisella otteella opettajan on mahdollista luoda oppilaita rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri (Salovaara & Honkonen 2011, 90-91; Laine 2005, 43). Myönteisen ilmapiirin tunnusmerkkejä Lehtisen, Vauraan ja Lerkkasen (2016, 249-250) mukaan ovat vuorovaikutussuhteiden lämpimyys ja läheisyys, myönteiset tunteet, kielellinen ja ei-kielellinen kommunikointi myönteisistä odotuksista ja kiintymyksestä, sekä eri tavoin välittyvä arvostava suhtautuminen toisiin. Ilmeillä, eleillä ja katseella luodaan yhteyttä lapseen (Karppinen & Pihlava 2016, 123). Myönteisellä katsekontaktilla edistetään myönteistä käytöstä ja huomio tulisi kiinnittää epäonnistumisten sijaan onnistumisiin (Pollari & Koppinen 2010, 16). Virkkunen (2011, 230) puhuu pedagogisesta ilmapiiristä, jonka rakentajina ovat viihtyminen, yhdessä jaettu ilo, luottamus ja innostuneisuus. Oppilaat huomioiva ja yhteisöllinen ilmapiiri edellyttää avointa keskustelukulttuuria sekä oppilaiden erilaisuuden arvostamista. (Virkkunen 2011, 239; Pollari & Koppinen 2010, 29.)

Sekä oppilaantuntemus että opettajantuntemus edistävät työskentelyä ja luottavan ilmapiirin syntymistä. Työrauhaongelmat vähenevät ja työskentely tehostuu, kun opettaja tuntee oppilaiden taustat ja yksilölliset ja erilaiset tavat oppia. Kun oppilaat tuntevat opettajan persoonan ja tavat, on yhteistyön tekeminen helpompaa ja luontevampaa. (Pollari & Koppinen 2010, 46.) Myönteiset vuorovaikutussuhteet näkyvät opettajan ja oppilaiden fyysisesti läheisenä vuorovaikutuksena, sekä oppilaissa syntyvinä positiivisina reaktioina opettajan antamaa myönteistä palautetta kohtaan. Opettajan ja oppilaiden tunteiden vastavuoroisuus sekä arvostava ja muista kiinnostunut asenne ovat osa myönteistä ilmapiiriä.

(Lehtinen ja muut 2016, 249-250; Lerkkanen 2014, 368-369.) Myönteisen ilmapiirin ja opettajan antaman tunnetuen merkitys on suuri etenkin heikommin menestyvien oppilaiden keskuudessa (Lerkkanen 2014, 369; Hylander 2016).

Yksi kouluhyvinvoinnin merkittävimmistä tekijöistä on oppilaiden kokema turvallisuuden tunne (Salovaara & Honkonen 2011, 17-30; Janhunen 2013; Laine 2005, 49-50). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppilaiden hyvinvointi ja turvallisuus ovat oppimisen edellytyksiä, ja näin ollen kouluyhteisön tulisi edistää kyseisiä ominaisuuksia rakenteellisten ja käytännön toimien kautta (Opetushallitus 2014, 27). Fyysisen turvallisuuden ohella voidaan puhua ihmisen perusturvallisuudesta. Tällainen kokemus turvallisuudesta rakentuu vuorovaikutussuhteissa (Salovaara & Honkonen 2011, 18; Laine 2005, 50). Osallisuus, yhteisöllisyys, luottamus, arvostetuksi tuleminen kokemukset, jaettu ilo ja opettajan antama kannustus ovat tärkeitä tekijöitä turvallisuuden tunteen syntymisessä (Salovaara & Honkonen 2011, 11-22). Laine (2005, 49) määrittelee perusturvallisuuden edellytykseksi hyvälle itsetunnolle. Perusturvallisuuden ollessa kunnossa, pystyy lapsi ilmaisemaan mielipiteensä, luottamaan muihin ihmisiin ja kunnioittamaan heitä, ja näin ollen vastaanottamaan informaatiota. Luottamukselliset suhteet muihin ihmisiin edistävät perusturvallisuuden syntyä. Opettajan antaman verbaalisen ja nonverbaalisen palautteen tapa ja tyyli vaikuttaa luottamuksellisen suhteen syntyyn. (Laine 2005, 49-50.)

Myönteisen ilmapiirin ylläpitämiseen ja suotuisan käyttäytymisen edistämiseen on kehitetty myös erilaisia toimintamalleja toteutettavaksi koulun arjessa. Esimerkkejä tällaisista malleista ovat esimerkiksi Yhdysvalloissa kehitetty *Positive Behavior Support* (PBS) käytösongelmien ja työrauhapulmien vähentämiseksi, sekä *The Good Behaviour Game* (GBG), jossa tavoitteena on lisätä myönteistä sosiaalista käyttäytymistä ja vahvistaa luokkahenkeä. (Laajasalo 2017.)

2.2.3 Oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan opetuksen tehtävänä on oppilaiden terveen kasvun ja kehityksen edistäminen. Perusopetus ”rakentaa oppilaiden myönteistä identiteettiä ihmisinä, oppijoina sekä yhteisön jäseninä.” Opetuksella ja kasvatuksella tuetaan oppilaiden kasvua tasapainoiseksi ja terveen itsetunnon omaaviksi yksilöiksi. (Opetushallitus 2014, 14, 18-19.)

Ihminen kasvaa ja kehittyy sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa että vuorovaikutuksessa ympäröivän maailman kanssa (Halinen ja muut 2016). Opetus ja kasvatus kulkevat rinnakkain ja tiedollisen oppimisen lisäksi kouluopetuksessa ja kasvatuksessa oppilas oppii itsestään, kyvyistään, pystyvyydestään, luonteenpiirteistään sekä omasta asemastaan suhteissa muihin kouluyhteisön jäseniin (Hellström 2008, 98). Laine (2005, 11) toteaa kasvattajan tehtäväksi *tukea kasvatettavan minuutta sekä ohjata ja auttaa hänen persoonallista kasvuaan*. Koululla on merkittävä rooli minäkäsitykseen vaikuttajana sekä asenteiden muodostajana. (Janhunen 2013, 28; Ihme 2016). Koulun kokemusmaailmassa yksilön itsearvostus, itseluottamus ja itsetuntemus kehittyvät jatkuvasti (Ihme 2016). Näin ollen lapsi tulee vuorovaikutuksessa kohdata *kokonaisuutena ja ainutlaatuisena yksilönä* (Hellström 2008, 98). Muodostuneet käsitykset ja koetut kokemukset muovaavat asenteita myöhempiä yhteisöjä ja työskentelyä kohtaan (Janhunen 2013, 28). Kasvatuksella pyritään edistämään lapsen myönteistä tulevaisuutta, ja näin ollen kasvatuksen voidaan sanoa olevan tulevaisuussuuntautunutta (Hellström 2008, 98).

Värri (2002, 17, 23-26) tarkastelee kasvatusta filosofisesta näkökulmasta toteamalla kasvatuksen pyrkivän aina hyvän elämän edistämiseen, mikä on liitoksissa kasvatettavan itseksi tulemiseen eli itseistämiseen. Eettisesti oikeutetun kasvatuksen voidaan nähdä toteutuvan ainoastaan dialogisessa kasvatussuhteessa. Kyseisenlaisen kasvatussuhteen tavoitteena on, että lapsi sisäistää dialogisen, rakastavan, kunnioittavan ja kuuntelevan suhteen asenteeksi sekä itseä, ympäröiviä ihmisiä että maailmaa kohtaan. Kasvatettavan tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa nykyhetkessä tapahtuvalla hyvällä kohtelulla ja parhaiden kykyjen ja ominaisuuksien edistämällä. (Värri 2002, 23-26.) Myös Hellström (2008, 98) puhuu tulevaisuuteen suuntaavasta kasvattavasta opetuksesta, jossa yhtenä päämääränä on tulevaisuudessa oppilaan tarvitsemien taitojen edistäminen ja myöhemmän menestymisen turvaaminen.

Pollari ja Koppinen (2010, 70) määrittelevät ohjattavan yksilöllisyyden tuntemisen ja hyväksymisen hyvän ohjauksen ja oppimisen tukemisen perustaksi. Hyvän kasvun edellytyksenä on luottamus sekä omaan että muiden ihmisten arvoon. Tämän oppiakseen lapsi tarvitsee kasvattajalta viestejä ja kokemuksia siitä, kuinka jokainen ihminen, lapsi itse mukaan lukien, on arvokas. (Mattila 2011.) Omana itsenään hyväksytyllä, yksilöllisyytensä tunnistavalla ja terveesti itseensä uskovalla yksilöllä on voimavaroja sekä itselleen että oppimisympäristön muille jäsenille (Pollari & Koppinen 2010, 70; Laine 2005, 44). Pollarin ja Koppisen (2010, 130, 140) mukaan koulussa heikommin edistyvän oppilaan minäuskoa eli

minäpystyvyyttä voidaan parhaiten vahvistaa opettajan antamalla henkilökohtaisella tuella ja ohjauksella, sekä oppilaan ja opettajan yhdessä asettamilla oppimisprosessin konkreettisilla tavoitteilla.

Oppilaan itseluottamus ja varmuus lisääntyvät oppilaan käyttäessä omia kykyjään ja vahvuuksiaan. Onnistumiset ja oppimisen tunteet ja kokemukset muodostavat myönteisen oppimisen kehän innostaen oppimaan lisää. Toistuvat epäonnistumiset ja pettymykset sen sijaan lisäävät kyvyttömyyden ja itseluottamuksen puutteen tunteita. Myönteisten oppimiskokemusten mahdollistajana opettaja on merkittävässä roolissa vaikuttamassa oppilaan itseluottamuksen tunteen vahvistumiseen. (Salovaara & Honkonen 2011, 113.)

Erik H. Eriksonin identiteetin kehittymistä kuvaava persoonallisuusteoria on yksi merkittävimmistä minäkäsityksen kehittymistä kuvaavista teorioista. Teoria pohjautuu yksilön ja ympäristön välisiin sosiaalisiin suhteisiin. (Ihme 2016.) Seuraavaksi esiteltävässä taulukossa (Taulukko 1) tarkastelun kohteena ovat alakouluikäisen ja nuoren kehitysvaiheet Eriksonin teorian pohjalta.

Taulukko 1. Erik H. Eriksonin persoonallisuusteorian kehitysvaiheet (Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 25).

Psykososiaalinen vaihe	Ikä	Myönteinen kehitystulos	Kielteinen kehitystulos
Uutteruus vs huonouden tunne <i>Industry vs inferiority</i>	6-10 (12) latenssi-ikä, kouluikä, alku- ja varhaisnuoruus	Osaamisesta ja onnistumisesta johtuva pystyvyyden tunne, elämys omien ponnistelujen tuottamasta mielihyvästä ja ylpeys omista saavutuksista. Perustunne on itseä koskeva pystyvyyden ja pätevyyden elämys, kyky olla toimielias ja uuttera.	Epäonnistumisista johtuva alemmuudentunne, tunne siitä, että toiminta ei johda arvokkaina pidettyihin tuloksiin. Kykenemättömyyden, saamattomuuden ja huonouden elämykset.
Identiteetti vs roolihämmennys <i>Identity vs roleconfusion</i>	Nuoruus	Elämys aidosta minästä, eheyden tunne, joka yhdistää lapsuuden ja ennakoitun tulevaisuuden, tunne oman itsen löytämisestä ja elämän suunnasta. Perusvoima on minäidentiteetti, minän aitouden ja eheyden elämys.	Roolien sekasorto, yksilö ei koe tuntevansa itseään, kykenemättömyys tehdä elämän suuntaa koskevia valintoja, oman minän vierauden ja epätodellisuuden elämykset, yksilö ei tunne itseään.

Taulukon ensimmäisessä, kouluikää käsittelevässä sarakkeessa, kuvataan kehitysvaihetta, jonka aikana muodostuu itseluottamus omaan kyvykkyyteen. Rakentavan palautteen kautta voidaan edistää pystyvyyden ja erinomaisuuden kokemuksia, jotka lisäävät kokemusta omasta osaavuudesta (Räsänen 2014, 70). Saadun palautteen monipuolisuus ja laatu ovat suoraan yhteydessä kehittyvään minäkäsitykseen ja sen realistisuuteen (Halinen ja muut 2016). Kouluiän kehitysvaiheessa koululla, kaveripiirillä ja harrastuksilla on suuri merkitys yksilön kehitykseen (Räsänen 2014, 70). Ihme (2016) esittääkin pohdittavaksi, millaisin kasvatuksellisin keinoin ja millaisen kasvuympäristön avulla voidaan edistää ja tukea lapsen myönteistä kehittymistä.

2.3 Kannustaminen opettajan työssä

Halinen ja muut (2016) kuvaavat opettajan työn olevan ennen kaikkea välittämistä, tarkoittaen, että opettaja “auttaa, rohkaisee, kannustaa ja huolehtii yksittäisistä oppilaista ja ryhmistä”. Opettaja kannustaa oppilaita kohti asetettuja tavoitteita ja ohjaa oppimisstrategioiden valinnassa (Halinen ja muut 2016). Opettajan antamalla kannustavalla palautteella on suuri painoarvo. Kasvaakseen ihminen tarvitsee ympäröiviltä ihmisiltä kannustusta, tukea, arvostusta sekä kuulluksi tulemisen ja välittämisen kokemuksia. Turvallisuuden ja arvokkuuden kokemusten kautta edistetään oppilaan luottamista omiin kykyihin ja itsearvostukseen. (Halinen ja muut 2016; Salovaara & Honkonen 2011, 17-26; Leskisenoja 2017.) Opettajalla on kouluarjessa mahdollista vahvistaa nuoren myönteistä kehittymistä luomalla tavoitteellisesti oppilaita rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri (Salovaara & Honkonen 2011, 90-91).

2.3.1 Kannustaminen Perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Tämän tutkimuksen pääpaino on selvittää opettajien yleisiä kokemuksia ja näkemyksiä kannustamisesta, sekä sitä, kuinka kannustaminen toteutuu opettajien jokapäiväisessä työssä. Kun vuoden 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelmaan tekee haun hakusanalla “kannus” on mahdollista saada hakutulokseksi kaikki *kannustaminen* käsitteen eri muodot ja ilmaisut. Kyseisellä hakusanalla “kannust” löytyy 433 tulosta. Tutkimuksen tavoitteet huomioiden aihearjauksen ulkopuolelle jätetään oppiainekohtaiset tavoitteet (Esim. T18 Kannustaa oppilasta kehittämään taitoaan laskea pinta-aloja ja tilavuuksia. S. 375). Tätä rajausta perustellaan sillä, että tutkimuksen pääpaino on selvittää opettajien yleisiä kokemuksia ja

näkemyksiä kannustamisen ilmiöstä, sekä sitä, kuinka kannustaminen toteutuu opettajien jokapäiväisessä työssä. Näin ollen tässä tutkimuksessa kannustamiseen ei lähtökohtaisesti suhtauduta ainoastaan oppiaineisiin sidottuna, vaan kokonaisvaltaisena, tilanteesta ja ajasta riippumattomana toimintana. Seuraavassa tarkastellaan millaisia ilmauksia ja toiminnankuvauksia Perusopetuksen opetussuunnitelmasta (2014) löytyy kannustamisen suhteen yleisesti.

Opetussuunnitelman arvoperusta pohjautuu ajatukseen jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta, mikä edellyttää opettajalta jokaisen oppilaan kannustamista ja yksilöllistä tukea, sekä mahdollisuutta kuulluksi tulemiseen ja välittämisen kokemuksiin. Koulun tehtävänä on tarjota jokaiselle oppilaalle kannustava ja vuorovaikutteinen yhteisö. Kannustamisen tulee olla yhdenvertaista tytöille ja pojille ja sen tehtävänä on ennen kaikkea vahvistaa oppilaiden toimijuutta. Opetussuunnitelma tuo kannustamisen esiin oppimisen ja pitkäjänteisyyden edistämisen keinona. Oppimisprosessissa tärkeitä ovat niin kannustavat onnistumisen kokemukset, kuin epäonnistumisetkin. Kodin ja koulun välisessä viestinnässä on suuri merkitys kannustavilla, oppilaan oppimista myönteisesti kuvaavilla viesteillä. (Opetushallitus 2014, 15-27, 36-47, 99.)

Oppilaita kannustetaan demokraattiseen vuoropuheluun, sisukkuuteen, kohtuullisuuteen, säästäväisyyteen ja jakamiseen, sekä itsestä huolehtimiseen ja yleisen hyvinvoinnin edistämiseen. Lisäksi oppilaita kannustetaan muun muassa tiedonhakemiseen ja kriittiseen tarkasteluun, sekä koulun ruokailuhetkiin osallistumiseen ja niiden suunnitteluun, toteutumiseen ja arviointiin. Kannustaminen tulee ilmi myös koulun arviointikulttuurin kuvauksissa. Tavoitteena on rohkaiseva ja yrittämiseen kannustava ilmapiiri, jossa palautteen anto on kannustavaa, laadukasta ja oppimista ohjaavaa. Opintojen aikaisen arvioinnin tavoitteena on kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä tukea itse- ja vertaisarvioinnin taitoja. (Opetushallitus 2014, 22,105.)

2.3.2 Näkökulmana positiivinen pedagogiikka

Positiivinen psykologia pyrkii täydentämään ja laajentamaan psykologian perinteistä ongelmakeskeistä lähestymistapaa. Positiivisen psykologian tutkimuskohteena ovat ihmisen vahvuudet sekä keinot yksilön hyvinvoinnin edistämiseksi. (Lopez & Gallagher 2009, 3.) Kyse on tieteelliseen tutkimukseen pohjautuvasta psykologiasta ja täten se tulee erottaa positiivisesta ajattelusta (Ojanen 2014, 16). Ydinajatuksena on tavoiteltaviin asioihin ja

onnistumisiin keskittymällä sekä myönteisillä toimintamalleilla edistää elämän toivottua kulkua. Vastoinkäymiset ja negatiiviset kokemukset nähdään rakentavina ja sitkeyteen kannustavina elämänkulun välttämättömyyksinä. (Leskisenoja 2017.)

Pedagogiikalla tarkoitetaan kasvatusta koskevaa ajatteluperinnettä (Siljander 2014). Käytännössä se on opetuksen järjestämisen tapa näkemyksellisine perusteluineen (Hellström 2008, 296). Positiiviseen psykologiaan perustuva positiivinen pedagogiikka keskittyy niihin asioihin ja sosiaalisesti rakennettuihin merkityksiin, jotka tuottavat lapselle hyvää oloa, saavat hänet innostumaan, edistävät hänen luottamustaan omiin kykyihin sekä mahdollistavat rakastetuksi ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia. Positiivinen pedagogiikka näkee lapsen aktiivisena toimijana, jolle tulee tarjota mahdollisuuksia oman elämän pohtimiseen ja dokumentointiin, sekä tunteiden ja kokemuksen jakamiseen ja käsittelemiseen yhdessä muiden kanssa. Eri toimintaympäristöissä tapahtuvalla vuorovaikutuksella nähdään olevan suuri vaikutus lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin. (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 228, 232-233.)

Jokainen lapsi nähdään kyvykkäänä ja ainutlaatuisena, vahvuuksia omaavana yksilönä (Leskisenoja 2017). Myönteinen ilmapiiri, lapsen vahvuudet huomioiva opetus sekä yhteistoiminnalliset, oppilaan aktiivista roolia tukevat työskentelytavat edistävät niin oppimista kuin oppilaan hyvinvointia (Leskisenoja 2017; Kumpulainen ym. 2014, 229). Lisäksi turvallisella ilmapiirillä, välittävillä opettajilla sekä hyvillä kaverisuhteilla on suuri merkitys kouluarjen hyvinvoinnin näkökulmasta. Välittävä opettaja on lähtökohtana positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Myönteisen ilmapiirin luominen on aina opettajan vastuulla ja omalla esimerkillään ja toimintavoillaan opettajan on mahdollista ylläpitää tavoiteltavaa ilmapiiriä. (Leskisenoja 2017.) Positiivinen pedagogiikka edellyttää opettajalta herkkyyttä lasten kuulemiseen sekä tunnetilojen ja kokemusten tunnistamiseen ja tukemiseen. (Kumpulainen ym. 2014, 239).

Positiivisen pedagogiikan pyrkimyksenä on edistää oppilaiden sisäistä motivaatiota, sinnikkyyttä ja tavoitesuuntautunutta työskentelyä. Positiivisessa pedagogiikassa opettajan antama ansaittu ja näin ollen realistinen palaute ohjaa työskentelyä ja toimii lapsen yhtenä voimaannuttamisen keinona. Tärkeää on luoda myönteinen ja kannustava ilmapiiri, sekä onnistumiset ja vahvuudet huomioiva toimintakulttuuri, jotka osaltaan edesauttavat edellä mainittujen pyrkimysten saavuttamisessa. Keskeistä on sanallistaa ja tuoda näkyväksi onnistumisia myös akateemisten taitojen ulkopuolella, koulun normaalissa arjessa. Tällaisia

tilanteita ovat esimerkiksi onnistuminen kaverisuhteissa tai omalla toiminnalla luokkayhteisön ja yhteishengen hyvinvoinnin edistäminen. Onnistumisten huomiointi ja opettajan oppilailleen antaman kannustus edistävät sekä lämpimän opettaja-oppilassuhteen muodostumista että oppimaan innostumista. Myönteisten koulukokemusten ja onnistumisten nähdään edesauttavan myönteisen koulukokemusten syntymistä myös myöhemmissä opinnoissa. (Leskisenoja 2017.)

Leskisenoja (2017) puhuu välittävästä opettajuudesta, jota ohjaa pedagoginen rakkaus nähdä jokaisen oppilaan ainutlaatuinen potentiaali. Välittävä opettajuus parhaimmillaan edistää jokaisen lapsen kokemusta omasta arvokkuudesta siten, että se toimii tämän merkittävänä voimavarana myös myöhemmässä elämässä. Välittävä opettajuus on voimavara myös opettajalle itselleen sen luodessa merkityksellisyyttä omaan työnkuvaan. Kyse on koko luokan yhteisöllisyydestä ja toimintatavasta. (Leskisenoja 2017.)

Vahvuusperustaisuus

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 18) kuvaa perusopetuksen yhdeksi tehtäväksi auttaa oppilasta löytämään omat vahvuutensa. Tavoitteena on erityislaatusa, vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa tunnistava oppilas, joka arvostaa itseään (Opetushallitus 2014, 20). Lisääntynyt kiinnostus positiivisen psykologiaan on osaltaan edistänyt luontevahvuuksien huomioimisen merkitystä. Positiivinen psykologia korostaa osaamisen rakentamista, ja näin ollen käsittää positiivisen toiminnan ja inhimilliset vahvuudet merkittäviksi resursseiksi hyvinvoinnin edistämisessä. (Uusitalo-Malmivaara 2014, 63-65.)

Koulun tulisi edistää oppilaiden elämäntaitoja mahdollistamalla omien vahvuuksien tunnistamista ja onnistumisen kokemuksia (Uusitalo-Malmivaara 2014, 79-81; Kangas, Kopisto & Krokfos 2016, 84). Kun vahvuuksia tunnistetaan osaksi itseä, oppii lapsi luottamaan omiin kykyihinsä ja samalla vahvistaa omaa myönteistä käsitystä itsestään (Kumpulainen ja muut 2015, 234). Samalla ymmärrys omista vaikutusmahdollisuuksista suhteessa omiin kehittymistarpeisiin kasvaa (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 266). Räsänen (2014, 233) kuvaa vahvuutensa tunnistavan yksilön olevan paitsi myönteinen, myös realistinen itsensä suhteen. Hän suhtautuu epäonnistumisiin elämään kuuluvina arvokkaina oppimiskokemuksina, ja lannistumisen sijaan jatkaa työskentelyä kohti tavoitteita luottaen omaan kyvykkyyteensä (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 266-267).

Luonteentaidot voidaan käsittää kyvyiksi, joiden varaan muun oppimisen on mahdollista rakentua. Tällaisia taitoja ovat muun muassa *tunnollisuus, sinnikkyys, sosiaalisuus ja uteliaisuus*. (Uusitalo-Malmivaara 2016, 134-135). Halinen ja muut (2016) määrittävät yksilön vahvuuden myönteiseksi kyvyksi, taidoksi tai piirteeksi, joka on mahdollista nimetä tai tunnistaa. Kun vahvuus tunnistetaan osaksi itseä, on sillä usein itsearvostusta tukeva vaikutus, ja näin ollen se voi toimia merkittävänä voimavarana. (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 266, 269.) Yhteisöllinen ja myönteinen toimintakulttuuri edistää lasten osallisuutta, oppimista sekä hyvinvointia. Vahvuudet huomioivan toimintakulttuurin muodostuminen edellyttää tietoista dialogisuutta ja moniäänisyyttä. (Kumpulainen ja muut 2015, 228,230.) Hyvä oppimisympäristö muodostaa oppilaalle myönteistä ja samanaikaisesti realistista kuvaa itsestä sekä omista mahdollisuuksista (Salovaara & Honkonen 2011, 112). Panostaminen vahvuuksiin ja myönteisyyteen edistää oppilaan potentiaalin näkyväksi tuleamista (Uusitalo-Malmivaara 2016, 145). Suuremmassa mittakaavassa tarkasteltuna koko kouluyhteisön pedagogisen hyvinvoinnin voidaan nähdä hyötyvän oppilaan vahvuuksien huomioimisesta (Janhunen 2013, 29).

Ensimmäinen suomenkielinen vahvuuspedagogiikkaa käsittelevä oppikirja on Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016) *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Luonteenvahvuuksiin keskittyvän opetuksen tarkoituksena on edistää persoonan potentiaalin kasvua kohti parasta itseään. Käytännössä se mahdollistuu esimerkiksi onnistumisen kokemusten ja itsetunnon vahvistumisen kautta. Oppilaassa omiin kykyihin uskovan ja epäonnistumisista sisuuntuvan asenteen vahvistamisessa opettajan antamalla palautteella ja rohkaisemisella on merkittävä rooli (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 35, 54-62).

2.3.3 Palautteen anto ja motivointi

Palautteen avulla voidaan joko heikentää tai vahvistaa vuorovaikutusta ja luottamusta (Kallio 2016, 171; Halinen ja muut 2016). Sen avulla voidaan sanallistaa työskentelyn etenemistä, oppilaan oppimista sekä ajattelun kehittymistä. Hyvä palaute antaa oppilaalle vastaukset seuraavaan kolmeen kysymykseen: *Mihin olen menossa? Miten olen etenemässä? Mitä seuraavaksi?* Monipuolinen ja rohkaiseva palaute onkin yksi opettajan tärkeimmistä ohjausvälineistä. (Halinen ja muut 2016.) Laadukkaalla ja tarkoituksenmukaisella palautteella voidaan tukea lapsen sosiaalisten, emotionaalisten ja akateemisten taitojen kehittymistä

(Schwab & Elias 2014, 108). Palaute on keskeinen keino myös itsetuntemuksen kehittämisessä ja itseluottamuksen vahvistamisessa. Turvallinen, luottamuksellinen ja arvostava ilmapiiri antaa mahdollisuuksia palautteen antamiseen, pyytämiseen sekä vastaanottamiseen. (Kallio 2016, 170-171; Salovaara ja Honkonen 2011, 116) Laine (2005, 50) esittää palautteen antamisen olevan myös osa luottamuksellisen suhteen syntymistä. Kyseisestä näkökulmasta tarkasteltuna merkittävää on, millaista verbaalista ja nonverbaalista palautetta oppilaalle annetaan (Laine 2005, 50).

Palautteen annossa keskeistä on sen realistisuus, jotta palautteen saajan on mahdollista sisäistää ja liittää se yhteen oman työskentelyn ja toiminnan kanssa (Halinen ja muut 2016). Näin ollen palaute tulisi antaa aina itse toiminnasta, eikä oppilaan persoonasta tai luonteenpiirteestä (Schwab & Elias 2014, 108; Halinen ja muut 2016). Salovaara & Honkonen (2011, 116) tarkentavat, että nimenomaan rakentava palaute ei tulisi koskaan kohdistua oppilaan persoonaan.

Rakentavalla palautteella toimintaa on mahdollista suunnata kohti asetettuja tavoitteita (Salovaara & Honkonen 2011, 116; Halinen ja muut 2016, 106). Lisäksi sen avulla voidaan kehittää oppilaan toiminnanohjaus- ja itsearviointikykyä. Koulukasvatuksen yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi voidaan lukea palautteen vastaanottamiseen ja rakentavaan hyödyntämiseen ohjaaminen. Tällainen ohjaaminen edistää elämänmittaista oppimista ja ihmisen identiteetin kehittymistä vuorovaikutuksen keinoin. (Hildén 2016, 202.) Kallio (2016, 178-179) puhuu kriittisen palautteen merkityksestä toiveikkuuden, optimismin ja sinnikkyuden edistäjänä. Keskeistä kriittisen palautteen antamisessa on sen arvostava sävy ja vastaanottajan vahvuuksien huomioiminen osana palautteen antoa (Kallio 2016, 178).

Myönteisen palautteen saaminen edistää taitoa antaa myönteistä palautetta myös muille (Salovaara & Honkonen 2011, 116). Deci, Koestner ja Ryan (1999, 628) erottavat positiivisesta palautteesta kaksi eri muotoa: kontrolloiva positiivinen palaute (*controlling positive feedback*) ja informatiivinen positiivisen palautteen (*informational positive feedback*). Kontrolloivaan sävyyn annettu positiivinen palaute, jossa opettaja esimerkiksi kehuu oppilaan työskentelyä ja esittää odottavansa oppilaalta samanlaista työskentelyä myös jatkossa, voi aiheuttaa paineita oppilaalle, ja näin ollen laskea oppilaan sisäistä oppimismotivaatiota. Sen sijaan informatiivisen positiivisen palautteen ei nähdä vaikuttavan sisäiseen motivaatioon yhtä negatiivisesti. Siihen, millaiseksi annettu palaute ja sen sävy tulkitaan, vaikuttaa aina se ihmissuhteiden konteksti, jossa palaute annetaan. (Deci, Koestner

& Ryan 1999, 629-630.) Schwab ja Elias (2014, 108) esittävät oppilaan ohjatun itsearvioinnin olevan palautteen muotona toimiva keino, kun kontrolloivaa kommunikointia halutaan vähentää.

Sovittujen sääntöjen noudattamisesta annettu hyvä palaute on yksi merkittävimmistä tavoista tukea oppilaiden käyttäytymistä ja kouluviihtyvyyttä koulun arjessa. Tehokas palautteen anto voi toimia myös yksilöllisen tuen muotona. *Check In- Check Out* (CICO) on esimerkki yksilöllisen tuen toimintamallista. Sitä toteutetaan yhteistyössä kodin kanssa ja se pohjautuu yksilöllisten käyttäytymistavoitteiden määrittelylle sekä säännölliseen ja välittömään palautteen antoon. Tavoiteorientoituneisuus sekä positiivinen palaute ja sen avulla onnistumiskokemusten näkyväksi tekeminen ohjailevat toimintamallin toteuttamista. Oppilas kerää päivän aikana pisteitä onnistumisista ja saavutetuista tavoitteista, ja tulokset viedään allekirjoitettavaksi kotiin oppilaan huoltajille. (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen 2016, 186, 191-194.)

Motivaatio-käsitteen käyttö koetaan ongelmalliseksi johtuen ilmiön moninaisuudesta. Käsitettä on käytetty laajasti erilaisten asioiden kuvauksissa, mikä vaikeuttaa sen yksiselitteisyyttä. (Lehtinen ja muut 2016, 143-144.) Nurmi (2013, 548) jatkaa ajatusta kuvaamalla oppimisen ja opetuksen piirissä olevan monia käsitteitä, kuten pystyvyysuskomukset ja minäkäsitys, jotka liittyvät vahvasti motivaation käsitteeseen. Ongelmana on kuitenkin käsitteiden välisen suhteen määrittelyn vaikeus (Nurmi 2013, 548). Lehtinen, Vauras ja Lerkkanen (2016, 144) toteavat tieteellisesti aiheelliseksi määritellä motivaatio *toimintaa suuntaavien, ylläpitävien ja estävien tekijöiden* yleisnimitykseksi. Kyse on sisäisestä tilasta, joka käynnistää, ohjaa ja ylläpitää toimintaa (Lehtinen ja muut 2016, 143).

Motivaatiotekijöiksi käsitetään usein yksilön henkilökohtaiset tavoitteet, omat uskomukset ja tunteet. Motivaatio on mahdollista määritellä myös pysyväksi persoonallisuuden piirteeksi sekä tilanteen mukaan mukautuvaksi motivaatioksi. (Lehtinen ja muut 2016, 144.) Tunnettu tapa on erotella motivaatio joko ulkoiseksi tai sisäiseksi motivaatioksi. Ulkoinen motivaatio saa alkunsa ulkoisista syistä ja motivaattoreista, kun taas sisäinen motivaatio on motivoitumista itse asiasta tai suorituksesta ilman ulkoisia syitä. (Lehtinen ja muut 2016, 144-145; Hellström 2008, 119; Martela 2014, 46.) Ryan ja Deci (2017, 354) määrittelevät sisäisen motivaation ihmisen luontaiseksi taipumukseksi omaksua ja yhdistellä tietoa. Oppiminen varhaislapsuudessa on luonnollinen sisäisen motivaation säätelmä prosessi. Sisäisen

motivaation on todettu laskevan myöhemmässä kouluiässä (Ryan & Deci 2017, 351-352; Hellström 2008, 122). Luokkahuoneen ilmapiiri vaikuttaa sisäiseen motivaatioon joko positiivisesti tai negatiivisesti. Tutkimukset osoittavat, että mikäli opettaja käyttää ulkoisia tekijöitä, kuten palkintoja, kokeita tai palautteen antoa kontrollin keinona, heikkenee oppilaan sisäinen motivaatio ja itsetunto (Ryan & Deci 2017, 351-352; Schwab & Elias 2014, 108; Hellström 2008, 121). Sen sijaan vapaus valita, positiivinen palaute ja empatia tutkimusten mukaan tehostavat sisäistä motivaatiota (Ryan & Deci 2017, 354-356). Lehtisen ja muiden (2016, 150, 183) näkemysten mukaan yksilölle lopulta merkitykselliset toiminnot perustuvat ensiksi ulkoiseen motivaatioon, kunnes ihminen liittyy ne osaksi omaa ajattelua ja sisäistä sääntelyä. Laajemmin tarkasteltuna kyseisellä prosessilla voidaan kuvata yksilön sosiaalistumista ympäröivään kulttuuriin sisäistämällä ympäristön toimintatavat osaksi omaa ajattelua. Näin ollen Lehtinen ja muut (2016, 148, 183) näkevät ulkoiset palkkiot motivaation lähteinä kielteisinä pääosin vain silloin, kun ne korostavat sosiaalista vertailua tai lisäävät epäonnistumisen pelkoa.

Oppilaan autonomia, kokemus omasta aktiivisesta toimijuudesta ja valinnanvapaudesta näyttäytyvät merkittävänä itseohjautuvan oppimisen ja motivaation säilymisen mahdollistajana (Lehtinen ja muut 2016, 150-151). Näin ollen oppilaiden mahdollisuus itsenäiseen tavoitteiden asettamiseen on tärkeää. Oppilaita tulisi ohjata kehittämään taitoja motivoida itse itseään, mitä ulkopuolelta tuleva kannustus ja usko onnistumiseen voivat edistää. (Hellström 2008, 121.) Vaikka oppilaiden toimijuus korostuu koulussa yhä enemmän, toimii kouluopetus ja kasvatus suurilta osin kuitenkin opettajan tekemien päätösten ja ohjauksen pohjalta. Näin ollen kyseessä on ulkoisten tekijöiden aiheuttama toiminta opettajan määrätessä oppilasta työskentelemään jonkin tietyn tehtävän parissa. Sosiaalisella tuella ja positiivisella palautteella on kuitenkin mahdollista edistää ulkoisten toimintojen tai ajattelutapojen sisäistymistä osaksi yksilön omaa ajattelua. (Lehtinen ja muut 2016, 150-151.) Näin ollen koulunkäynnin ja oppimisen motivaatio vaatii ohjausta ja ylläpitoa (Hirvonen 2013, 569; Hellström 2008, 122). Opettajan tulee ohjata oppilasta omien sisäisten motivaatiotekijöiden tunnistamiseen ja mahdollistaa niiden pohjalta työskenteleminen, jotta oppiminen olisi oppilaalle mahdollisimman luonteenomaista ja kiinnostavaa (Moraine 2012, 43-46). Oppimismotivaation syntymisen ja ylläpidon kannalta on keskeistä olla tietoinen toiminnan taustalla olevista tavoitteista (Ihme 2009).

2.4 Yhteenveto

Sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu aina yksilön minäkäsityksen, temperamentin ja persoonallisuuden pohjalta (Laine 2005, 16). Vuorovaikutus muodostuu oman itsen viestittämisestä sekä muilta saatavan sanallisen tai sanattoman sosiaalisen tiedon vastaanottamisesta (Kiesiläinen 2004, 43; Laine 2005, 12, 80; Lehtinen ja muut 2016, 242). Vallitsevan kulttuuriin sosiaaliset normit, sekä yleiset odotukset ohjaavat yksilön sosiaalista käyttäytymistä ja viestimistä (Lehtinen ja muut 2016, 242). Vastaanotettu tieto tulkitaan ja ymmärretään aina oman kokemusmaailman ja olemassa olevien tietorakenteiden pohjalta (Kiesiläinen 2004, 36; Laine 2005, 12, 80; Lehtinen ja muut 2016, 242).

Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa (Karppinen ja muut 2013; Opetushallitus 2014, 16). Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on merkittävä vaikutus oppilaan oppimiseen ja sekä sosiaaliseen kehitykseen (Hajowsky, Mason & Mccune 2017; Early, Maxwell, Ponder & Pan 2017; Hylander 2016; Johnson 2008; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 113; Virta & Lintunen 2012, 32). Vuorovaikutussuhteen kehittyminen edellyttää luottamuksen ja välittämisen kokemuksia (Salovaara & Honkonen 2011, 20-23), läheisyyttä ja avointa kommunikaatiota (Muhonen ja muut 2016, 113), sekä emotionaalista tukea (Pöysä ja muut 2018). Didaktisen ja pedagogisen suhteen käsitteillä voidaan kuvata opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen tapoja (Hellström 2008). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kuvaa vuorovaikutuksen olevan paitsi osa yhtenäisen perusopetuksen toimintakulttuuria, myös keskeinen väline toimintakulttuurin kehittämisessä. Opettajan vuorovaikutustapa toimii esimerkkinä ja mallina oppilaille. Vuorovaikutukseen tulee rohkaista ja tavoitteena on, että oppilas ymmärtää vuorovaikutuksen merkityksen osana omaa kehittymistä ja sosiaalista toimintaa. (Opetushallitus 2014, 21)

Hyvä oppimisyhteisö rakentuu toimivista ihmissuhteista sekä hyväksytyksi ja arvostetuksi tulemisen kokemuksista (Pollari & Koppinen 2010, 29). Opettaja on tärkeässä roolissa oppimisyhteisön ilmapiirin säätelijänä (Ahola, Lanas & Hämäläinen 2017: 288-289; Lehtinen ja muut 2016, 242; Raczynski & Horne 2014, 399, Rasku-Puttonen 2006, 113; Laine 2005, 43). Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) kuvaa tavoiteltavan ilmapiirin olevan hyväksyvä, luottamuksellinen, välittävä, rohkaiseva ja yrittämään kannustava (Opetushallitus 2014, 27-47). Oppilaantuntemuksen ja opettajantuntemuksen (Pollari & Koppinen 2010, 29) lisäksi opettajan ja oppilaiden välisten tunteiden vastavuoroisuus ja arvostava suhtautuminen toisiinsa edistävät myönteistä ilmapiiriä (Lehtinen ja muut 2016, 249-250; Lerkkanen 2014,

368-369). Tavoiteltava ilmapiiri on oppilaiden hyvinvointia edistävä ja turvallisuuden tunteen mahdollistava (Salovaara & Honkonen 2011; Janhunen 2013; Opetushallitus 2014, 27). Osallisuus, yhteisöllisyys, luottamus, arvostetuksi tulemisen kokemukset, jaettu ilo ja opettajan antama kannustus ovat tärkeitä tekijöitä turvallisuuden tunteen syntymisessä (Salovaara & Honkonen 2011, 11-22).

Koululla on merkittävä rooli oppilaan minäkäsitykseen vaikuttajana sekä asenteiden muodostajana (Janhunen 2013, 28; Ihme 2016). Koulun ja kasvattajan tehtävänä on tukea oppilaiden persoonallista kasvua ja itsetunnon kehittymistä (Opetushallitus 2014, 18-19; Laine 2005, 11; Hellström 2008, 98), ja näin ollen edistää oppilaiden myönteistä tulevaisuutta (Hellström 2008, 98; Värrä 2002, 17, 23-26). Opettaja voi edistää oppilaan itseluottamusta ja tervettä kasvua arvostavalla ja oppilaan vahvuudet huomioivalla kohtelulla (Värrä 2002, 23-26; Salovaara & Honkonen 2011, 113), sekä mahdollistamalla onnistumisen tunteita ja kokemuksia (Salovaara & Honkonen 2011, 113; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007, 25).

Opettajan työ on oppilaista huolehtimista, heidän kannustamista ja rohkaisemista (Halinen ja muut 2016). Kannustava palaute, arvokkuuden ja turvallisuuden kokemukset ovat merkittäviä oppilaan kasvun kannalta (Halinen ja muut 2016; Salovaara & Honkonen 2011, 17-26). Opetussuunnitelman arvoperusta pohjautuu ajatukseen jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta, mikä edellyttää opettajalta jokaisen oppilaan kannustamista ja yksilöllistä tukemista sekä mahdollisuutta kuulluksi tulemiseen ja välittämisen kokemuksiin (Opetushallitus 2014, 15). Kannustavalla ilmapiirillä edistetään oppilaiden myönteistä kehittymistä (Salovaara & Honkonen 2011, 90-91), ja näin ollen koulun tehtävänä on tarjota oppilaille kannustava ja vuorovaikutteinen yhteisö (Opetushallitus 2014, 99). Kannustaminen on keino tavoiteltavien arvojen, kuten työskentelyn pitkäjänteisyyden tai yleisen hyvinvoinnin, edistämiseen. Kannustavalla ja laadukkaalla palautteella ohjataan oppilaan oppimista. (Opetushallitus 2014, 105)

Positiiviseen psykologiaan perustuva positiivinen pedagogiikka keskittyy niihin asioihin ja sosiaalisesti rakennettuihin merkityksiin, jotka tuottavat lapselle hyvää oloa, saavat hänet innostumaan, edistävät hänen luottamustaan omiin kykyihin sekä mahdollistavat rakastetuksi ja hyväksytyksi tulemisen kokemuksia (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 228-233). Eri toimintaympäristöissä tapahtuvalla vuorovaikutuksella nähdään olevan suuri vaikutus lapsen oppimiseen ja hyvinvointiin (Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014, 228-233), ja näin ollen tavoitteena on myönteinen ilmapiiri, lapsen vahvuudet

huomioiva opetus sekä yhteistoiminnalliset, oppilaan aktiivista roolia tukevat työskentelytavat (Leskisenoja 2017; Kumpulainen ym. 2014, 229). Lisäksi ilmapiirin turvallisuudella, välittävillä opettajilla sekä hyvillä kaverisuhteilla on suuri merkitys kouluarkeen hyvinvoinnin näkökulmasta (Leskisenoja 2017). Vahvuusperustaisuus on keskeinen osa positiivista pedagogiikka. Oppilaiden vahvuuksien huomioiminen koulun arjessa edistää vahvuuksien tunnistamista osaksi itseä, jolloin niistä on mahdollista muodostua merkittäviä voimavaroja yksilölle (Kumpulainen ja muut 2015, 234).

Monipuolinen ja rohkaiseva palaute on yksi opettajan tärkeimmistä ohjausvälineistä. Sen avulla voidaan sanallistaa työskentelyn etenemistä, oppilaan oppimista ja ajattelun kehittymistä. (Halinen ja muut 2016.) Opettajan antamalla palautteella on merkittävä vaikutus lapsen itsetuntemukseen ja sen kehittymiseen (Kallio 2016, 170-171; Salovaara ja Honkonen 2011, 116). Myös kriittistä palautetta tarvitaan, ja sen avulla voidaan haastaa oppilasta ja edistää työskentelyn sinnikkyyttä (Kallio 2016, 178-179; Salovaara & Honkonen 2011, 116). Motivaatio voidaan käsittää sisäiseksi tilaksi, joka käynnistää, ohjaa ja ylläpitää toimintaa (Lehtinen ja muut 2016, 143). Ulkoinen motivaatio saa alkunsa ulkoisista syistä ja motivaattoreista, kun taas sisäinen motivaatio on motivoitumista itse asiasta tai suorituksesta ilman ulkoisia syitä (Lehtinen ja muut 2016, 144-145; Hellström 2008, 119). Koulunkäynnin ja oppimisen motivaatio vaatii ohjausta ja ylläpitoa (Hirvonen 2013, 569; Hellström 2008, 122).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tutkimus sijoitetaan metodologiselle tutkimuskentälle. Aluksi esitellään tutkimuskysymykset sekä kuvataan niiden muodostumista, jonka jälkeen kerrotaan tutkimuksessa käytetyt metodologiset menetelmät sekä perustellaan niiden valikoituminen juuri tähän tutkimukseen. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, joten teemahaastattelu oli luonnollinen valinta tutkimuksen aineistonkeruutavaksi sen vastatessa hyvin moniin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Luvussa tarkastellaan myös eettisyyttä ja luotettavuutta tutkimuksen toteutuksen kannalta.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen käsitys opettajilla on kannustamisen käsitteestä ja ilmiöstä sekä kuinka he käytännössä toteuttavat kannustamista työssään. Opetus ja kasvatus pohjautuu valtakunnallisiin tavoitteisiin (Opetushallitus 2014, 19), joten opettajan työn voidaan kuvata olevan aina tavoitteellista toimintaa. Näin ollen tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, millaisia tavoitteita opettajilla on juuri kannustamisen suhteen.

Ennen varsinaisen aineiston keräämistä toteutettiin pilottikysely, jossa oltiin kiinnostuneita kannustamisesta etenkin opetussuunnitelman näkökulmasta. Kyselylomakkeella kerätyt vastaukset jäivät kuitenkin lyhyiksi ja pintapuolisiksi, jonka seurauksena varsinaisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä päädyttiin vaihtamaan kyselyn sijasta haastatteluun.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. *Miten opettajat kuvaavat kannustamisen käsitettä ja ilmiötä?*
2. *Millaisin keinoin opettajat toteuttavat kannustamista työssään?*
3. *Millaisia tavoitteita opettajat liittävät kannustamiseen?*

3.2 Fenomenografinen tutkimusote

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana pidetään todellisen elämän kuvaamista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 161). Fenomenografia tutkii arkipäivän ilmiöihin liitettäviä käsityksiä ja käsitysten välisiä eroja. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien kannustamiseen liittämiä käsityksiä sekä käsitysten välisistä eroja, minkä

myötä tutkimuksen suuntaukseksi valikoitui fenomenografinen tutkimusote. Tarkoituksena ei ole selittää todellisuutta itsessään, vaan todellisuuden ilmiöistä muodostuneita käsityksiä, jotka edustavat aina yksilölle ja yhteisölle ominaisia piirteitä. Ontologisena tausta-ajatuksena on käsitysten muodostuminen tietoisuudessa todellisuuden kokemusten kautta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-165.) Tutkimusta toteutettaessa tutkijoiden oletuksena oli jokaisella tutkimukseen osallistuvalla olevan kokemuksia, ja tätä kautta myös käsityksiä kannustamisesta.

Niikko (2003, 16-20) selittää kokemusten olevan “sisäisiä vuorovaikutussuhteita subjektin ja maailman välillä”. Etenkin fenomenologian, mutta myös fenomenografian periaatteellisena lähtökohtana nähdään intetionaalisuuden käsite. Fenomenografiassa kyseisellä käsitteellä tarkoitetaan maailman kuvaamista sellaisena, kuin jokin tietty ihmisjoukko sen kokee ja selittää, sekä sitä, mihin ja millä tavalla kunkin ihmisen ajattelutoiminta suuntautuu. Todellisuuden kuvaus muodostuu siis tietyn ihmisjoukon käsitysten ja ymmärryksen kuvausten kautta. (Niikko 2003, 16-17, 20.) Tässä tutkimuksessa tietty ihmisjoukko ja tutkimustuloksena esitetyt käsitykset edustavat tutkimushaastatteluun osallistuneita kymmentä luokanopettajaa ja heidän käsityksiään.

Tutkimuksen lähtökohtana on tutkia opettajien käsityksiä kannustamisesta ja sen toteuttamisesta. Niikko (2003, 18, 46) tuo esiin kuinka käsitykset vaativat muodostuakseen aina myös todellisuuden kokemuksia, ja näin ollen käsitykset ja ymmärtämisen tavat voidaan lukea synonyymiksi kokemiselle. Asiaa voidaan myös lähestyä sanomalla kokemuksen oleva se perusta, jonka pohjalta ajattelu rakentuu ja käsitykset luodaan. (Niikko 2003, 18, 46.) Ajatus tukee myös tätä tutkimusta, ja näin ollen ollaan kiinnostuneita myös opettajien kuvaamista kannustamisen kokemuksista. Kaikki haastateltavat olivat alakoulussa toimivia luokanopettajia, joten aineistosta nousevat näkemykset edustavat yksittäisen opettajan ja hänen toimintaympäristönsä pohjalta muodostuneita käsityksiä.

Fenomenografian tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää ajattelutapojen ja käsitysten erilaisuutta. Kielellä on keskeinen merkitys ajattelun ja käsitysten muodostamisessa sekä ilmaisemisessa. Näin ollen aineistonkeruussa keskeistä on avoimuus kysymyksenasettelussa, jotta erilaisten käsitysten on mahdollista nousta esiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 163-164; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996; 121-122.) Pää tavoitteena on kuvailla variaatiota henkilöiden kokemuksissa ja käsityksissä ja tuoda esiin sitä, kuinka tutkimuksen kohteena olevat asiat ilmenevät kullekin yksilölle heidän maailmassaan. Näin ollen tutkijan voidaan

nähdä olevan etsimässä ja oppimassa tutkittavaa ilmiötä tutkimustilanteessa. Tutkija pyrkii hakemaan vastauksia siihen, mitä ja kuinka toiset kokevat, käsittävät ja ymmärtävät tutkittavana olevan ilmiön. (Niikko 2003, 40,46.) Haastattelurunko suunniteltiin fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti mahdollisimman avoimeksi, mutta kuitenkin tiettyjä kysymysteemoja noudattavaksi. Jokaisesta haastateltavasta oltiin kiinnostuneita yksilönä ja haastattelutilanteen avoimeen sekä kiinnostuneeseen ilmapiiriin panostettiin. Tarvittaessa esitettiin lisäkysymyksiä liittyen opettajien antamiin kuvauksiin, mutta pääosin haastattelurungon kysymyksillä saatiin jo varsin laajoja kuvauksia.

Fenomenografia ei ole niinkään kiinnostunut yksilöllisestä kokemuksesta vaan sen sijaan huomio kiinnittyy tietyn ryhmän yksilöiden välisten kokemusten suhteisiin ja näin ollen kiinnostus on kollektiivisessa kokemuksessa (Niikko 2003, 45). Tutkimuksen kohteena eivät ole käsitysten erojen syyt (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Niikko 2003: 26). Aineiston analyysin avulla pyritäänkin muodostamaan merkityskokonaisuuksia kannustamisen ilmiöstä.

3.3 Haastattelu empiirisen aineiston keruumenetelmänä

Suora kielellinen vuorovaikutus tarjoaa ainutlaatuisen mahdollisuuden tiedon keräämiseen, kun asioita on mahdollista tuoda esille vapaasti, ilmeitä ja eleitä hyödyntäen. Kielellisen vuorovaikutuksen etuna on mahdollisuus säädellä aineistonkeruuta tilanteen mukaan haastateltavaa myötäillen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 204-205.) Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin haastatteleamalla yksilöhaastatteluilla kymmentä alakoulussa työskentelevää luokanopettajaa. Haastateltavista seitsemän oli naisia ja kolme miehiä. Henkilöt olivat toimineet opettajina yhdestä työvuodesta 18:aan työvuoteen. Kaikki haastattelut toteutettiin Pohjois-Pohjanmaan alueella yhden viikon aikana.

Teemahaastattelu on kasvatus- ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa paljon käytetty aineistonkeruumuoto, sen vastatessa luontevasti moniin kvalitatiivisen tutkimuksen lähtökohtiin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 208). Teemahaastattelu ei strukturoidun lomakehaastattelun tapaan edellytä kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä, vaan haastattelu ennemminkin etenee valittujen teemojen varassa ja näin ollen tuo haastateltavien äänen kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48; Eskola, Lähti & Vastamäki 2018). Tähän tutkimukseen teemahaastattelu valikoitui juuri kyseisin perustein. Puolistrukturoituna menetelmänä haastattelun aihepiirit eli teema-alueet, olivat kaikille haastateltaville samat kysymysten vapaammasta muodosta ja järjestyksestä huolimatta. Valitut teemat valikoituivat

siihen luottaen, että haastateltavilla olisi kokemusta teemoihin liittyvistä tilanteista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48.)

Haastattelurunko ja esitettävät haastattelukysymykset muotoiltiin asetettujen tutkimuskysymysten pohjalta. Muodostetuilla haastattelukysymyksillä pyrittiin saamaan mahdollisimman kuvailevia vastauksia ilmiöön liittyen ja näin ollen edistämään kannustamisen ilmiön tarkastelua sekä kuvailua monesta eri näkökulmasta. Eskolan ja muiden (2018) mukaan haastattelujen aiheiden kertominen etukäteen on eduksi, mikäli haastateltavien toivotaan palauttavan mieleen joitakin käytäntöjä tai tilanteita, joihin haastattelun teemat liittyvät. Jokaiselle tämän tutkimuksen haastatteluun osallistuvalla lähetettiin sähköpostitse informaatiokirje ja sen sisältämä haastattelurunko etukäteen tutustuttavaksi (kts. Liite 1). Näin ollen jokaisella haastateltavalla oli mahdollista jäsenellä omia ajatuksiaan ja käsityksiään haastattelun teemoista etukäteen, minkä koettiin edistävän varsinaisen haastattelutilanteen rentoa ilmapiiriä sekä haastattelun sujuvaa etenemistä. Etukäteen lähetetty haastattelurunko muodostui 12:sta pääkysymyksestä, joista ensimmäiset neljä muodostivat ensimmäisen osion ja seuraavat kahdeksan kysymystä toisen osion.

Lopullinen haastattelu koostui myös kahdesta eri osiosta. Ensimmäisessä osiossa *Kannustaminen yleisesti* kannustamisen ilmiötä tarkasteltiin haastattelukysymysten avulla yleisesti, tavoitteena saada mahdollisimman kattava kuva haastateltavien näkemyksistä liittyen kannustamiseen ilmiönä. Lisäksi ensimmäisessä osiossa oltiin kiinnostuneita haastateltavien tavoista ja keinoista toteuttaa kannustamista omassa käytännön työssään sekä koko koulun arjessa. Varsinaisen haastattelun ensimmäinen osio erosi etukäteen lähetetystä haastattelurungosta siten, että se koostui viidestä pääkysymyksestä. Kaikille haastateltaville esitettiin pääkysymysten lisäksi myös etukäteen muodostetut alakysymykset, joilla tähdättiin tarkempiin, laajempiin sekä monipuolisempiin vastauksiin haastateltavilta. Toisessa osiossa *Kannustaminen ja palautteen anto* pyrittiin keräämään tietoa haastateltavien tavoista arvioida ja antaa palautetta, sekä selvittämään heidän näkemyksiään kannustamisen sekä palautteenannon ja arvioinnin yhteyksistä. Toinen osio ei poikennut etukäteen lähetetystä haastattelurungosta, sillä esitimme haastateltaville kaikki yhdeksän pääkysymystä. Tämä osio jätettiin lopulta lähes kokonaan käyttämättä, jotta tutkimuksesta ei tulisi aiheellisesti liian laaja. Haastattelun toista osiota käytettiin kuitenkin soveltuvin osin tutkimusaineistona, siltä osin kuin se vastasi tutkimuskysymyksiin.

Kaikki haastattelut nauhoitettiin ja haastatteluiden kestot vaihtelivat 20-35 minuutin välillä. Tarkoin mietityllä kysymysten asettelulla ja läsnäolevalla kuuntelemisella pyrittiin edistämään mukavan, miellyttävän ja yhteistyöhaluisen haastatteluilmapiirin syntymistä. Lisäksi haastattelutilanteessa pyrittiin välttämään haastateltavalle syntyvää tunnetta itsensä toistamisesta, joten joitakin kysymyksiä jätettiin kysymättä, mikäli kysymysten sisältöjä oli jo haastattelun aiemmissa vastauksissa käsitelty. Eskola ja muut (2018) kuvaavat haastattelujen määrän olevan riittävä silloin, kun haastattelut alkavat toistaa itseään. Kyseinen haastattelujen *kylläntyminen* saavutettiin toteutetuilla kymmenellä haastattelulla, joten kerätyn aineiston koko koettiin tutkimuksen kannalta sopivaksi.

Haastattelun hyviin puoliin liittyy myös ongelmia. Haastattelu on usein aikaa vievää, ja esimerkiksi haastattelutilanteen tunnelmalla saattaa olla vaikutusta aineistonkeruuseen. Luotettavuuden näkökulmasta haastattelussa tulee ottaa huomioon asetelman mahdollinen painostavuus esittää sosiaalisesti suotavia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 206.) Yksilöhaastatteluilla pyrittiin minimoimaan haastateltavan pyrkimystä tulla vastausten kautta hyväksytyksi. Tutkimusaineiston analysointi aloitettiin litteroinnilla eli haastatteluiden puhutun kielen puhtaaksikirjoittamisella sanatarkasti tekstimuotoon. Tämän jälkeen vuorossa oli aineiston analysointi.

3.4 Aineiston analyysimenetelmänä sisällönanalyysi

Tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä käytetään aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan soveltaa monin erilaisin tavoin lähes kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Siinä tutkittavasta ilmiöstä pyritään saamaan sanallinen, selkeä ja tiivistetty kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-103.) Keskeistä aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on yhdistellä käsitteitä ja tätä kautta saada vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112). Tutkimusta tehdessä edetään aineisto edellä etsien sieltä keskeiset teemat. Tässä tutkimuksessa sisällönanalyysillä keskitytään etsimään aineistosta merkityskokonaisuuksia kannustamisesta. Koko analyysiprosessi perustuu toteuttajan omaan tulkintaan ja päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112).

Aineiston laadullisessa tarkastelussa ensimmäiseksi pilkotaan aineisto osiin, jonka jälkeen se käsitteellistetään ja kootaan uudeksi loogiseksi kokonaisuudeksi. Prosessista voidaan erottaa kolme eri vaihetta, joita myös tämä tutkimus on aineiston analyysivaiheessa noudattanut. Analyysiprosessi alkaa aineiston redusoinnilla eli pelkistämällä, jota seuraa aineiston

klusterointi eli ryhmittely. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-113.) Tässä tutkimuksessa redusointi on tehty haastateltavien litteroiduille vastauksille, jonka jälkeen ne on klusteroitu alaluokkiin. Alaluokan muodostumiseen vaadittiin aina vähintään kahden haastateltavan maininta samasta asiasta. Kolmantena eli viimeisenä vaiheena tehdään abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen.

Abstrahointia voidaan jatkaa luokitteluja yhdistelemällä niin pitkään kuin se on aineiston sisältöön nähden mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-113.) Tässä tutkimuksessa abstrahointi on tehty kahteen kertaan (*Abstrahoitu 1* ja *Abstrahoitu 2*). Esimerkiksi alaluokat *positiivisen puheen kautta toimiminen, palautteen antaminen, auttaminen ja tukeminen* sekä *ohjaaminen* ovat ensin muodostaneet teoreettisen käsitteen eli yläluokan *Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta*. Tämän jälkeen yläluokat *kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta, tavoitteellinen kannustaminen* sekä *persoonan tukeminen* ovat muodostaneet teoreettisen käsitteen eli pääluokan *kannustamisen käsite ja ilmiö* (kts. Taulukko 3).

Taulukoissa 2 ja 3 esitellään aineiston analyysiprosessin kolmen vaiheen eli redusoinnin, klusteroinnin sekä abstrahoinnin periaatteet. Taulukoita lukiessa edetään vasemmalta oikealle eli alkuperäisestä ilmauksesta kohti alaluokkaa ja alaluokasta jälleen kohti pääluokkaa.

Taulukko 2. Esimerkki redusoinnista ja klusteroinnista.

<i>Redusoitu</i>		<i>Klusteroitu</i>
Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
O4: <i>“kannustustilanteet on semmosia että mää asetan yleensä sanallisesti tavoitteet ja sitte lähetään kannustaa sitä kohti”</i>	Tavoitteiden sanallistaminen ja kannustaminen niitä kohti	Kannustaminen kohti tavoitteita

Taulukko 3. Esimerkki klusteroinnista ja abstrahoinnista

<i>Klusteroitu</i>	<i>Abstrahoitu 1</i>	<i>Abstrahoitu 2</i>
Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Positiivisen puheen kautta toimiminen Palautteen antaminen Auttaminen ja tukeminen Ohjaaminen	Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta	Kannustamisen käsite ja ilmiö
Eteenpäin tähtäävä toiminta Kannustaminen kohti tavoitteita Oppimisen edistäminen	Tavoitteellinen kannustaminen	
Vaikutus itsetuntoon Vahvuudet Kokemus omasta ainutlaatuisuudesta, arvosta ja riittävydestä	Persoonan tukeminen	

3.5 Eettisyys ja luotettavuus tutkimuksen toteutuksessa

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa tutkimusmenetelmien monipuolisella käyttämisellä, jota kuvataan triangulaation käsitteellä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 233; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Triangulaatiolla pyritään estämään yhteen näkökulmaan sitoutumista ja tätä kautta tuomaan tutkimukselle leveyttä ja syvyyttä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Tämän tutkimuksen luotettavuutta vahvistaa tutkijatriangulaatio, eli aineistoa keräsi, sekä tuloksia analysoi ja tulkitse useampi kuin vain yksi henkilö (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2013, 233). Monipuolisella, kotimaisten ja vierasperäisten lähteiden käytöllä pyrittiin vastaamaan myös teoriatriangulaatioon, joka kuvaa monien teoreettisten näkökulmien huomioimista tutkimuksen näkökulman laajentamiseksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Teoreettisen viitekehyksen pääkäsitteitä on tarkasteltu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) näkökulmasta, jotta olisi mahdollista ymmärtää valittujen käsitteiden merkitys juuri tämän hetken koulumaailmassa ja tätä kautta vahvistaa aiheen ajankohtaisuutta. Triangulaatiota voidaan tarkastella myös metodologian näkökulmasta, jolloin tarkoitetaan eri metodien käyttöä tutkimuksen toteuttamisessa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 145). Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä on käytetty ainoastaan haastattelua, vaikka haastattelun lisäksi toteutetut opetustilanteiden ja kouluarjen havainnoinnit olisivat voineet toimia mielenkiintoisena lisäaineistona. Havainnointi

aineistonkeruumenetelmänä olisi kuitenkin laajentanut tutkimusta ja edellyttänyt myös tutkimusotteen muuttamista.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita käsityksistä, mikä osaltaan tekee tutkimuksen toteuttamisesta ongelmallista. Metsämuuronen (2006, 241) esittää Gröhnin (1993) ajatuksen siitä, kuinka käsitykset ovat harvoin yleistettävissä ja ne voidaan nähdä muuttuvina. Lisäksi käsitykset ovat usein keskenään erilaisia, ja jotkut käsityksistä voidaan nähdä jopa virheellisinä (Metsämuuronen 2006, 241). Tähän tutkimukseen kerätyllä aineistolla pyritään selvittämään, kuinka opettajat käsittävät ja kuvaavat kannustamista. Tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävissä olevia tutkimustuloksia, vaan ennen kaikkea kannustamisen käsitettä avaavia näkökulmia. Kyseisten näkökulmien avulla halutaan paremmin ymmärtää, kuinka opetussuunnitelmassa usein toistuva kannustamisen käsite käytännössä näkyy koulun arjessa ja opettajien toiminnan lähtökohdissa. Näin ollen ymmärretään, että tutkimustulokset eli haastatteluilla kerätyt opettajien käsitykset, ovat aikaan ja paikkaan sidottuja käsityksiä.

Haastateltavien yksityisyyden kunnioittamisen ja suojelemisen yhtenä osana ovat tehdyt lupaukset aineiston käytöstä (Kuula 2011, 64). Sähköpostitse lähetetyn haastattelurungon yhteydessä olleessa informointikirjeessä tehtiin lupaus haastateltavien vastauksien anonyymiteetistä ja tietojen tunnistamattomuudesta. Haastateltavien henkilötiedoista ainoastaan nimi tuli tutkijoiden tietoon. Haastattelun alussa nauhalle tallennettiin tiedot haastateltavan sukupuolesta, opettajana työskenneltyjen työvuosien määrästä, sekä haastatteluhetkellä opetettavana olevasta luokka-asteesta. Tutkijan objektiivisuuteen kuuluu pitäytyminen voimakkaiden tunteiden ja mielipiteiden osoittamisesta, mikä kuitenkin saattaa vaarantua kentällä tehdyssä aineistonkeruussa (Kuula 2011, 155). Objektiivisuuden toteutumista aineistonkeruussa pyrittiin edistämään selvittämällä haastateltavalle ennen haastattelun alkua haastattelijan roolin olevan kuunteleva ja neutraali. Sekä haastattelujen äänitallenteet että litteroidut versiot tullaan poistamaan heti tutkimuksen valmistuttua hyvää tutkimusetiikka noudattaen (Kuula 2011, 115-116).

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 231) kuvaavat validiteettia tutkimusmenetelmän kyvyllä mitata juuri tutkimuksen tarkoituksena olevaa todellisuutta. Pilottikyselyssä käytetty kyselylomake edusti menetelmää, joka ei kyennyt riittävällä tasolla kuvaamaan tutkittavana olevaa asiaa. Varsinaisessa tutkimuksessa käytetty haastattelu aineistonkeruumenetelmänä sen

sijaan osoittautui toimivaksi menetelmäksi, sillä haastattelu mahdollistaa tarkentavat kysymykset ja näin ollen virhetulkintoihin voidaan puuttua

Kaikki haastateltavat osallistuivat tutkimukseen omasta halustaan. Jo aiemmin mainittu haastattelutilanteiden samankaltaisuus koetaan tutkimuksen luotettavuutta lisääväksi tekijäksi. Lisäksi yhden viikon kestänyt, intensiivinen haastattelurupeama edistää toteutettujen haastattelujen yhdenmukaisuutta. Luotettavuutta ajatellen huomionarvoista on myös se, mihin kohtaan haastateltavan työpäivää haastatteluhetki sijoittui; osallistuiko haastateltava haastatteluun virkeänä ennen työpäivää vai myöhemmin iltapäivällä työpäivän jälkeen. Haastattelun toteuttamisympäristöllä voi olla oma vaikutuksensa haastateltavan vastauksiin. Haastattelupaikkoina toimivat joko Oulun Yliopiston luokkahuone tai haastateltavien omat koululuokat työpäivän jälkeen, sen aikana tai sitä ennen. Haastatteluissa ei juurikaan esiintynyt ulkopuolisia häiriötekijöitä. Muutaman kerran oppilas tai toinen opettaja poikkesi nopeasti haastatteluluokassa, mutta kyseisten tilanteiden ei havaittu vaikuttavan haastateltavien keskittymiseen tai vastauksiin. Kyseisten tekijöiden osalta todettiin kuitenkin, että ne tuskin ovat merkittäviä tekijöitä haastatteluiden kokonaiskuvaa ajatellen.

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, mikä ei tutkimuksen kannalta ollut välttämätöntä analysoinnin keskittyessä opettajien kokemuksiin kokonaisuuksina. Litteroidessa opettajien vastauksia ei pelkistetty, vaan ne tallennettiin sanatarkkaan tekstimuotoon, jotta ilmaukset säilyivät mahdollisimman totuudenmukaisina, eivätkä muuttuneet tutkijoiden tulkinnoiksi. Myös aineiston analyysimenetelmien perustelu tutkimuskirjallisuudella sekä analysoinnin vaiheiden tarkat kuvaukset osaltaan lisäävät luotettavuutta tutkimuksen toteutuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Tähän vastattiin edellisessä luvussa 3.4 esitetyillä tarkoilla kuvauksilla analyysin vaiheista, sekä tutkimuskirjallisuuteen pohjautuvilla vaiheiden perusteluilla. Kokonaisuudessaan tutkimusprosessin eri vaiheiden selkeillä kuvauksilla on pyritty lisäämään tutkimuksen avoimuutta.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Tavoitteena oli saada vastauksia eri luokka-asteilla työskenteleviltä luokanopettajilta, ja kyseinen tavoite myös saavutettiin, kun tutkimuksen otoksessa on haastateltu opettajia kaikilta alakoulun luokka-asteilta (1.-6.). Sukupuolella ei tutkimuksen aiheen tai tulosten kannalta ole merkitystä, vaan koko aineisto on käsitelty yhtenä joukkona. Näin ollen 10 haastateltua opettajaa on merkitty tuloksiin sukupuolineutraalein koodein *O1*, *O2* ja niin edelleen *O*-kirjaimen edustaessa lyhennettä sanasta opettaja. Haastateltaville opettajille annettiin mahdollisuus tutustua haastattelun teemoihin heille etukäteen sähköpostitse lähetetyn haastattelurungon (Liite 1) avulla. Kaikki 10 opettajaa olivat tutustuneet teemoihin etukäteen.

Tässä luvussa tutkimustuloksia tarkastellaan kolmessa eri osiossa eli toisin sanoen kolmen päätutkimuskysymyksen pohjalta. Tämä jako syntyi aineiston analyysin abstrahoinnin kautta saatujen tutkimuksen pääteemojen kautta. Tutkimuksen tulosten havainnollistamisen apuna käytetään tässä tutkimuksessa taulukoita sekä suoria lainauksia. Tulosluvun eli luvun 4 alaluvut on muodostettu kolmeen päätutkimuskysymykseen pohjautuen, jolloin alaluvussa 4.1 vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen *Miten opettajat kuvaavat kannustamisen käsitettä ja ilmiötä?*, alaluvussa 4.2 toiseen tutkimuskysymykseen *Millaisin keinoin opettajat toteuttavat kannustamista työssään?* ja alaluvussa 4.3 kolmanteen tutkimuskysymykseen *Millaisia tavoitteita opettajat liittävät kannustamiseen?*. Jokaisen alaluvun alussa on kutakin pääluokkaa kuvaava taulukko, joka lyhykäisyydessään havainnollistaa kyseisen alaluvun eli pääluokan muodostumista.

Tutkimuksen luotettavuuden ja selkeyden kannalta tuodaan tässä vaiheessa ilmi aineiston keruussa ja analysoinnissa esiin tullut eräiden käsitteiden toistuva ilmeneminen päällekkäisesti. Kyseiset käsitteet olivat kannustaminen, palautteen anto sekä arviointi. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kyseisistä käsitteistä puhutaan rinnasteisesti, mikä osaltaan selittää haastattelussa esille noussutta ilmiötä: ”Opintojen aikainen arviointi on kaikilla vuosiluokilla pääosin oppimisen ohjaamista palautteen avulla. Sen keskeisenä tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua ja tukea oppimista sekä edistää itse- ja vertaisarviointin taitoja” (Opetushallitus 2014, 47).

Tutkimuksessa toteutettu haastattelu koostui kahdesta osasta (*Kannustaminen yleisesti ja Arviointi ja palautteen anto*), joista tähän tutkimukseen käytettiin pääosin vain ensimmäistä

osaa. Tätä toimintaa perustellaan sillä, että haastattelun toisesta osasta saadut haastateltavien vastaukset eivät tuoneet lisäarvoa haastattelun ensimmäisen osion vastauksille eivätkä ne suurimmilta osin vastanneet tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Haastattelun jako kahteen eri teemaan saattoi myös edistää käsitteiden päällekkäisyyttä ohjaamalla haastateltavia vastaamaan aina kunkin aiheen näkökulmasta. Kyseinen käsitteiden päällekkäisyys ilmeni esimerkiksi seuraavalla tavalla: kun opettajilta kysyttiin haastattelussa suoraan käyttävätkö he työssään jatkuvaa arviointia, kaikki opettajat (10/10) vastasivat kysymykseen myöntävästi. Opettajien kuvaillessa käyttämiään jatkuvan arvioinnin keinoja, he kuvailivat niitä kuitenkin osittain samaan tapaan, kuin käyttämiään kannustamisen keinoja. Opettajat siis puhuivat päällekkäin samoista asioista riippuen siitä, mitä heiltä oli kysytty. Vastauksissa tuli esiin myös haastateltavien omaa pohdintaa käsitteiden päällekkäisyydestä.

“Että jos siinä niinku puhuu että tän teitte tosi hienosti ja jatketaan sammaan malliin ni se on tavallaan vähän niinkö kannustamista siihen että jatkossaki menis näin - mutta sitte myös että se on semmonen tavallaan niinkö palaute.” O6

Vaikka käsitteiden arviointi, palautteen anto ja kannustaminen päällekkäistä käyttöä ilmeni jollain tapaa jokaisessa haastattelussa, käsitetään kyseiset käsitteet tässä tutkimuksessa kuitenkin omiksi, itsenäisiksi käsitteiksi eikä aineistoa analysoidessa tehty käsitteitä yhdisteleviä johtopäätöksiä. Lisäksi tulee huomioda, kuinka käsitteiden välinen suhde ja järjestys välillä vaihtelee opettajien vastauksissa. Tällä tarkoitetaan sitä, että toisinaan opettajien kuvauksissa kannustaminen kuvataan palautteen annon keinoksi, kun taas toisinaan palautteen annon koetaan olevan osa kannustamista. Välillä kannustamisesta puhutaan myös arvioinnin keinona. Kyse on näin ollen käsitteiden hierarkisesta vaihtelusta. Tutkimuksessa edetään ja tuloksia analysoidaan kuitenkin kannustamisen näkökulma edellä, jotta johdonmukaisuus säilyy läpi tutkimuksen.

4.1 Miten opettajat kuvaavat kannustamisen käsitettä ja ilmiötä?

Tässä luvussa määritellään haastateltavien vastausten pohjalta kannustamisen käsitettä ja ilmiötä eli tämän luvun pääluokkaa. Haastateltavien vastauksista nousi esiin kolme teemaa *Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta, Tavoitteellinen kannustaminen sekä Persoonan tukeminen*. Nämä teemat eli yläluokat muodostuvat

alaluokista (kts. Taulukko 4), jotka taas ovat muodostuneet opettajien pelkistetyistä ilmauksista.

Taulukko 4. *Pääluokan Kannustamisen käsite ja ilmiö muodostuminen.*

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Positiivisen puheen kautta toimiminen Palautteen antaminen Auttaminen ja tukeminen Ohjaaminen	Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta	Kannustamisen käsite ja ilmiö
Eteenpäin tähtäävä toiminta Kannustaminen kohti tavoitteita Oppimisen edistäminen	Tavoitteellinen kannustaminen	
Vaikutus itsetuntoon Vahvuudet Kokemus omasta ainutlaatuisuudesta, arvosta ja riittävyydestä	Persoonan tukeminen	

4.1.1 Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta

Kun opettajia pyydettiin selittämään mitä kannustaminen tarkoittaa, kuvailivat he eri tavoin kannustavaa vuorovaikutusta oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta. Esimerkkejä annettiin muun muassa kannustamisesta koulupäivän arkisissa asioissa, kuten käyttäytymisessä tai pukeutumisessa. Muutaman opettajan yhteinen linja oli kannustaa kutakin oppilasta juuri siinä asiassa, jossa hän kannustusta tarvitsee. Salovaaran ja Honkosen (2011, 116) mukaan kannustaminen on yksi keino oppilaiden kasvun tukemisessa. Oppimista ja oppimisen iloa on mahdollista edistää sanoittamalla oppilaille positiivisia asioita heistä ja heidän tekemisestään (Salovaara & Honkonen 2011, 116). Hellström (2008, 175) kuvaa opettajaa oppimistilanteiden mahdollistajana, ja näin ollen opettajan yhtenä tehtävänä on kanssaelää päivittäisiä tilanteita. Myös positiiviseen pedagogiikkaan kuuluu luokassa tapahtuvien myönteisten asioiden havaitseminen ja niistä palkitseminen esimerkiksi kehumalla tai kiittämällä (Leskisenoja 2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014, 34) mukaan opettajan työtehtäviin kuuluu “oppilaiden oppimisen, työskentelyn ja hyvinvoinnin seuraaminen ja edistäminen, jokaisen oppilaan arvostaminen ja oikeudenmukainen kohtelu, mahdollisten vaikeuksien varhainen tunnistaminen sekä oppilaiden ohjaaminen ja tukeminen” (Opetushallitus 2014).

Yläluokka *Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta* muodostuu neljästä alaluokasta: *Positiivisen puheen kautta toimiminen*, *Palautteen antaminen*, *Auttaminen ja tukeminen* sekä *Ohjaaminen*. Taulukon pelkistetyt ilmaukset – sarakkeessa olevat pelkistetyt ilmaukset kuvaavat kaikkia niitä erilaisia ilmauksia, joita haastateltavat käyttivät puhuessaan kyseisestä alaluokasta (kts. Taulukko 5). Nämä pelkistetyt ilmaukset siis muodostivat aina yhden alaluokan ja alaluokat yläluokan. Kunkin alaluokan perässä olevalla luvulla kuvataan, kuinka moni opettaja on ilmaissut saman näkökulman. Luku kertoo kuinka esimerkiksi neljä opettajaa (4/10) on sitä mieltä, että auttaminen ja tukeminen on kannustamista.

Taulukko 5. Yläluokan *Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta* muodostuminen.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Kannustaminen on positiivisen puheen kehä Rohkaiseminen Kehuminen Tsemppaaminen	Positiivisen puheen kautta toimiminen (10/10)	Kannustava vuorovaikutus oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta
Myönteisen palautteen antaminen Mahdollinen negatiivinen palaute	Palautteen antaminen (10/10)	
Auttaminen Tukeminen tarpeessa	Auttaminen ja tukeminen (4/10)	
Ohjaaminen oikeaan suuntaan Tavoitteeseen ohjaaminen Työn ohjaaminen	Ohjaaminen (3/10)	

Positiivisen puheen kautta toimiminen

Kaikki opettajat (10/10) kuvasivat kannustamisen olevan jollain tapaa positiivisen puheen kautta toimimista. He käyttivät varioiden eri verbejä kyseisen asian ilmaisemiseen, mutta rohkaiseminen, kehuminen sekä tsemppaaminen olivat verbeistä käytetyimpiä.

“Mä oon koko tämän ajan puhunu siitä kannustamisesta semmosena niinku positiivisen puheen kehänä.” O10

Rohkaisemisesta kannustavana vuorovaikutuksena puhui seitsemän (7/10) opettajaa. Kuusi (6/10) opettajaa liitti kehumisen kannustamiseen. Heistä kaksi (2/10) opettajaa mainitsi kehumiseen liittyvän muiston omasta lapsuudestaan. Esimerkeillä viitattiin yhdenkin kehun merkityksellisyyteen, koska lapsi voi muistaa sen koko lopun elämänsä. Puolet (5/10) opettajista kokivat myös tsemppaamisen olevan kannustamista. Tsemppaus tuli useimmiten esiin tilanteissa, joissa opettaja antamallaan tsempillä vaikuttaa positiivisesti oppilaan itsevarmuuteen omasta tekemisestään ja tällä tavoin auttaa oppilasta saattamaan tehtävän loppuun.

“Mun mielestä se on semmosta rohkasemista.” O8

“Että ‘hei mahtavasti teit tuon’ laps saattaa muistaa sen viiden kuuden seitsemän kaheksan vuoden päästä, ku sä kehuit mua sillon se oli tärkeä asia.” O3

“Kannustaminenhan on tämmöstä niinku tsemppaamista.” O1

Palautteen antaminen

Jokainen opettaja (10/10) koki palautteenannon sisältyvän kannustamiseen. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) kannustaminen ja palautteen anto esiintyvät samassa lauseessa toisiinsa liitoksissa 34 kertaa, mikäli toistoja ei lasketa omiksi lauseiksi. Haastateltavat opettajat kokivat kannustamisen kokonaisvaltaisesti positiiviseksi asiaksi, kun taas palautteen anto nähtiin enemmän neutraalina tai välillä jopa negatiivisena.

“Kannustaminen on niinkö se palautteenannon se positiivinen puoli - palautteen antaminen on niinkö laajempi käsite ja kannustaminen on se positiivinen sitte.” O1

Palautteen antaminen koettiin siis pääosin myöskin positiivisen puheen kautta toimimiseksi, mutta koska yli puolet (7/10) mainitsi sen olevan mahdollisesti myös negatiivista, muodostettiin sille oma alaluokkansa. Halinen ja muut (2016) kuvaavat kriittisen ja korjaavan palautteen olevan oikein kohdistuessaan toisinaan jopa hyödyllisempää kuin tilanteessa annettava vahvistava palaute. Kuusi (6/10) opettajaa oli kuitenkin sitä mieltä, että palautteenannon hetkeen tulisi lopuksi löytää aina jotain myönteistä sanottavaa, jotta lapselle jäisi tilanteesta hyvä mieli. Tämän tuo esiin myös Kallio (2016, 171), joka puhuu palautteen

annon perussäännöstä, jossa yhtä negatiivista palautetta kohden pitäisi tuoda esiin myös kolme myönteistä asiaa.

“Mutta palautteen antaminen voi olla myös negatiivista.” O1

“Palautehan voi olla kans siis kannustavaa tai lyttävää.” O2

“Yrittää aina löytää siihe palautteen antoon sen kannustamisen hetken.” O6

Neljä (4/10) opettajaa kuvasi pyrkivänsä kannustamisella aina positiivisen kautta toimimiseen, mutta tilanteen vaatiessa tärkeää oli myös taito puuttua toiminnan epäkohtiin. Myös tällainen toiminta eli epäkohtiin ja tilanteisiin puuttuminen ja tarvittaessa “ojentaminen” koettiin kannustamiseksi. Kuten todettu, palautteenannon tehtävänä on ohjata ja tukea oppilaan oppimista ja kasvua (Salovaara & Honkonen 2011, 116; Halinen ja muut 2016). Myös opettajien kertomusten mukaan palautteenannolla kokonaisuudessaan pyritään aina kohti parempaa toimintaa. Kannustamisen tavoitteellisuuteen keskitytään tarkemmin luvuissa 4.1.2 sekä 4.3.

“Ei se oo koko ajan sitä, että kannustaminen että koko ajan vaan kehutaan, että hyvä hienosti menee, hienosti menee siihen liittyy myöskin se, että hei nyt toi ei menny et sä pystyt paljo parempaan käytökseen tai tekemiseen mitä sä nyt teit tossa noin.” O3.

Tukeminen ja auttaminen

Lähes puolet opettajista (4/10) mielsivät kannustamisen tukemiseksi (2/10) tai auttamiseksi (2/10). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tukeminen tarkoittaa yhteisöllisiä ja oppimisympäristöön liittyviä ratkaisuja sekä oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin vastaamista. Lisäksi jokaisella oppilaalla on yhtäläiset oikeudet saada tukea ja ohjausta oppimiseen ja kehitykseen sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. (Opetushallitus 2014, 27, 61.)

“Jokkaista tukkee siinä missä niitä itteään tuntuu, että sitä tarvitsee sitä kannustusta.” O4

“Se on niinku semmosta tsemppaamista ja auttamista.” O10

Ohjaaminen

Kolme (3/10) haastatelluista opettajista oli sitä mieltä, että kannustaminen on ohjaamista. Ohjaaminen koettiin aina tavoitteelliseksi toiminnaksi. Tältä osin nämä tulokset ovat liitoksissa Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) kuvauksiin ohjauksesta. Perusopetuksen tehtävänä on ohjata oppilasta omien vahvuuksien löytämiseen ja oppimisen kautta tapahtuvaan oman tulevaisuuden rakentamiseen (Opetushallitus 2014, 18). Oppilaan luottamus omiin mahdollisuuksiin vahvistuu oppimisprosessin aikana saatavan rohkaisevan ohjauksen avulla. Ohjauksella ja palautteen annolla voidaan vaikuttaa oppilaan asenteisiin, motivaatioon sekä tahtoon toimia. (Opetushallitus 2014, 17,20.)

“Ohjaa sitä lasta niinku oikeaan suuntaan.” O6

“Kannustaminen on niinko tie sinne tavoitteisiin et se on sitä niinkö tavoitteeseen ohjaamista.” O9

4.1.2 Tavoitteellinen kannustaminen

Yli puolet opettajista (8/10) käsitti kannustamisella olevan tavoitteellinen aspekti. Kannustamiseen kuvailtiin liittyvän erilaisia tavoitteita, aivan kuten Kallionkin mukaan (2016, 119) tavoitteet ovat edellytys päämäärätietoiselle etenemiselle. Opettajien kuvaukset eteenpäin tähtäävästä toiminnasta, tavoitteeseen kannustamisesta sekä pyrkimyksestä koulusuorituksen parantamiseen edustavat kaikki Hellströmin kuvausta didaktisen suhteen mukaisesta toiminnasta, jossa opettaja vuorovaikutuksellisin keinoin ohjaa oppilasta kohti oppimistavoitteita (Hellström 2008,175).

Yläluokka *Tavoitteellinen kannustaminen* muodostuu kolmesta alaluokasta: *Eteenpäin tähtäävä toiminta*, *Kannustaminen kohti tavoitteita* sekä *Koulusuorituksen parantaminen*. Taulukon pelkistetyt ilmaukset –sarakkeessa olevat pelkistetyt ilmaukset kuvaavat kaikkia niitä erilaisia ilmauksia, joita haastateltavat käyttivät puhuessaan kyseisestä alaluokasta (kts. Taulukko 6). Nämä pelkistetyt ilmaukset siis muodostivat aina yhden alaluokan ja alaluokat yläluokan. Kunkin alaluokan perässä olevalla luvulla kuvataan, kuinka moni opettaja on

ilmaissut saman näkökulman. Luku kertoo kuinka esimerkiksi kahdeksan opettajaa (8/10) on sitä mieltä, että kannustaminen on eteenpäin tähtäävää toimintaa.

Taulukko 6. Yläluokan *Tavoitteellinen kannustaminen* muodostuminen.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Eteenpäin kehittyminen Kannustaa tekemään paremmin Eteenpäin motivoiminen	Eteenpäin tähtäävä toiminta (8/10)	Tavoitteellinen kannustaminen
Kehittymään kannustaminen Tavoitteiden sanallistaminen ja kannustaminen niitä kohti	Kannustaminen kohti tavoitteita (5/10)	
Oppimisen edistäminen Oppilaan parempi koulussa selviäminen	Koulusuorituksen parantaminen (3/10)	

Eteenpäin tähtäävä toiminta

Kahdeksan (8/10) opettajaa kuvasi kannustamisen olevan eteenpäin tähtäävää toimintaa. Opettajat kokivat kannustamisen auttavan tilanteissa, joissa jollain tapaa halutaan saada oppilas etenemään, kehittymään tai tekemään paremmin. Kannustamisen avulla voidaan myös epäsuorasti ilmaista, kuinka senhetkisen tekemisen toivotaan jatkuvan edelleen tulevaisuudessa. Tällöin kannustaminen käsitetään eteenpäin, tulevaisuuteen tähtääväksi toiminnaksi. Myös Pakarinen, Lerkkanen ja Poikkeus (2012) opettajan ohjausvuorovaikutuksen laatua esiopetuksessa tarkastelevassa tutkimuksessaan kuvaavat yhtenä tuloksena ohjausvuorovaikutuksen laadun vaikuttavan lapsen oppimisinnokkuuteen sekä yleiseen myönteiseen suhtautumiseen oppimista kohtaan, mikä vahvistaa kannustamisen merkitystä eteenpäin tähtäävänä toimintana.

“Kannustaa myös sillä tavalla kehittymään jossaki.” O8

“Että jos siinä niinku puhuu että tän teitte tosi hienosti ja jatketaan samman malliin ni se on tavallaan vähän niinkö kannustamista siihen, että jatkossaki menis näin.” O6

Kannustaminen kohti tavoitetta

Tämä alaluokka muodostettiin erikseen alaluokan *Eteenpäin tähtäävä toiminta* lisäksi, koska viisi (5/10) opettajaa näistä kahdeksasta (8/10) painotti nimenomaan konkreettisten tavoitteiden asettamista ja niitä kohti kannustamista. Kallio (2016, 119) tarkentaa näkemystä toteamalla tavoitteen voivan olla joko yksilöllinen tai koko ryhmän tavoite. Selkeillä tavoitteilla on mahdollista vähentää päämäärätöntä ja turhaa työtä (Kallio 2016, 119).

“Kannustamiseen edelleenki liittyy myös se tavoitteitten asettaminen, että ethän sää voi vaan käydä kannustamassa vieressä ja sanoo että hyvin mennee hyvin mennee, jos ei tiiä että mihin pittää edes mennä.” O4

Koulusuorituksen parantaminen

Kolme (3/10) opettajaa yhdisti kannustamisen koulusuorituksen parantamiseen. Tämä yläluokka sisältää oppimisen tai koulumenestyksen edistämisen, yleisen koulussa selviämisen parantamisen sekä kannustamisen avulla lähikehityksen vyöhykkeellä toimimisen.

“Tavallaan se oppiminen tapahtuu sen palautteen ja kannustamisen kautta.” O3

“Ku puhutaan vaikka lähikehityksen vyöhykkeestä niin sinne on aika vaikea oppilaalla joskus päästä, jos ei siinä ole joku tsemppaamassa ja kannustamassa sua sinne menemään, että helposti jäädään sitte sinne mukavuusalueelle.” O8

Sekä kannustaminen kohti tavoitetta että kannustamalla koulusuorituksen parantamiseen pyrkiminen ovat didaktisen suhteen mukaista toimintaa, jossa opettaja vuorovaikutuksellisin keinoin ohjaa oppilasta kohti oppimistavoitteita (Hellström 2008,175).

4.1.3 Persoonan tukeminen

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat (9/10) kertoivat kannustamisen olevan jollain tapaa persoonan tukemista. Opettajat kuvasivat tätä tukemista monin eri tavoin, mutta kaikista vastauksista oli todettavissa sama tavoite: itseensä luottava ja oman arvonsa ymmärtävä lapsi. Myös Räsänen (2014) puhuu koulun kehittymistä ja uudistumista käsittelevässä teoksessaan persoonan tukemisesta luonteenpiirteiden kehittämisen näkökulmasta. Räsänen (2014) mukaan kasvatuksen tärkein tavoite on ihmisen luonteenpiirteiden kehittäminen. Tällöin

keskiössä ovat inhimilliset ominaisuudet, oppilaiden vahvuudet, muiden kunnioittaminen ja näin ollen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistäminen. (Räsänen 2014, 289-291.)

“Lapsen persoonan tukemista positiivisella tavalla.” O9

Yläluokka *Persoonan tukeminen* muodostuu kolmesta alaluokasta: *Vaikutus itsetuntoon*, *Vahvuudet* sekä *Kokemus omasta ainutlaatuisuudesta, arvosta ja riittävydestä*. Taulukon pelkistetyt ilmaukset –sarakkeessa olevat pelkistetyt ilmaukset kuvaavat kaikkia niitä erilaisia ilmauksia, joita haastateltavat käyttivät puhuessaan kyseisestä alaluokasta (kts. Taulukko 7). Nämä pelkistetyt ilmaukset siis muodostivat aina yhden alaluokan ja alaluokat yläluokan. Kunkin alaluokan perässä olevalla luvulla kuvataan, kuinka moni opettaja on ilmaissut saman näkökulman. Luku kertoo, kuinka esimerkiksi kuusi (6/10) opettajaa on sitä mieltä, että vahvuudet liittyvät kannustamiseen.

Taulukko 7. Yläluokan *Persoonan tukeminen* muodostuminen.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Kannustaminen vaikuttaa itsetuntoon Terveen itsetunnon kehittäminen Pystyvyyden tunteen luominen Usko itse Itsetunnon vahvistaminen	Vaikutus itsetuntoon (7/10)	Persoonan tukeminen
Omien vahvuuksien löytäminen Omien vahvuuksien vahvistaminen Vahvuuksien sanoittaminen	Vahvuudet (6/10)	
Arvokkuuden, tärkeyden ja ainutlaatuisuuden ymmärtämiseen rohkaiseminen Riittävyyden tunteen vahvistaminen Auttaa oppilasta huomaamaan hyvän itsessään	Kokemus omasta ainutlaatuisuudesta, arvosta ja riittävydestä (3/10)	

Vaikutus itsetuntoon

Seitsemän (7/10) opettajaa oli sitä mieltä, että kannustamisella voidaan vaikuttaa lapsen itsetuntoon ja sen kehitykseen. He toivat esiin toivon lapsen itsevarmuuden kasvattamisesta ja samalla myös pystyvyyden tunteen lisäämisestä. Laine (2005, 49) kuvaa itsetunnon

kehittämisen edellyttävän kasvattajalta uskoa kehittymiseen, ajallista sitoutumista, sekä lapsen kehitystason ja ominaisuuksien tuntemista.

“Terveen itsetunnon kehittämisen kannalta se on hirviä tärkeää.” O1

“Mää haluaisin et se nimenomaan toimis sen lapsen niinku itsetunnon kehittäjänä ja eheyttäjänä ja sitä kautta tukisi sitä lapsen kasvua omaksi parhaaksi itseksensä.” O10

Vahvuudet

Kuusi opettajaa kymmenestä (6/10) kertoi kannustamisen olevan lapsen vahvuuksien löytämistä sekä esiin tuomista. Opettajien näkemysten mukaan lapsen hyviä puolia ja ominaisuuksia sanoittamalla oppivat lapset toimimaan näitä vahvuuksia hyödyntäen. Tätä kautta jokaisen lapsen vahvuuksia pystytään opettajien kuvailujen mukaan edelleen vahvistamaan ja kyseisellä kannustamisen tavalla tuetaan näin lapsen persoonaa. Vahvuuksien tunnistaminen edistää lapsen luottamusta omiin kykyihin ja vahvistaa lapsen positiivista minäkuvaa (Kumpulainen ja muut 2014, 230; Halinen ja muut 2016). Yksilölle ominainen vahvuus, kuten taito tai luonteenpiirre muodostuu tiedostetuksi vahvuudeksi vasta sitten, kun yksilölle merkittävät ihmiset huomaavat vahvuuden ja sanoittavat sen ääneen (Hotulainen, Lappalainen & Sointu 2014, 277).

”Pusketaan löytämään sitä lasta se semmonen oma vahvuus ja omat vahvuudet.” O7

Kokemus omasta ainutlaatuisuudesta, arvosta ja riittävydestä

Kolme (3/10) opettajaa puhui siitä, kuinka kannustamisen avulla voidaan saada lapsi huomaamaan hyvä hänessä itsessään. Opettajat pitivät tärkeänä lapsen kokemusta omasta ainutlaatuisuudestaan, arvostaan ja siitä, että on riittävän hyvä juuri sellaisena kuin on. Tällainen tunne mahdollistettiin esimerkiksi kehumalla lapsen olemista tai etsimällä lapsesta jotakin positiivista sanottavaa myös silloin, kun syytä suoranaiseen kannustamiseen ei välttämättä edes ole. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arvoperusta pohjautuu ajatukseen jokaisen oppilaan ainutlaatuisuudesta ja arvokkuudesta, mikä edellyttää opettajalta

jokaisen oppilaan kannustamista ja yksilöllistä tukea, sekä mahdollisuutta kuulluksi tulemiseen ja välittämisen kokemuksiin (Opetushallitus 2014, 15).

“Lähetään kannustaa sitä omaa koululaisen perustaa olen riittävän hyvä, olen hyvä tällaisena.” O7

“Napata myöskin semmosia niinkun yleisiä semmosia olemisen piirteitä vaikka mitä ei ehkä niin aina tuu jotenki vaikka arvioinnissa välttämättä esille.” O2

4.1.4 Kannustamiseen liittyvät riskit

Tähän alalukuun liittyvä haastattelukysymys *“Millaisia uhkia tai heikkouksia näet kannustamisella?”* koettiin pääsääntöisesti vaikeaksi. Sanavalinnat *uhat* ja *heikkoudet* olivat joillekin haastateltaville harhaanjohtavia tai vaikeita ymmärtää, mutta tarkentavat kysymykset johtivat kuitenkin lopulta pohtimaan sitä näkökulmaa, josta kyseisellä haastattelukysymyksellä oltiin kiinnostuneita. Opettajien vastaukset kannustamisen riskeistä olivat todella päällekkäisiä, mikä teki luokittelusta haasteellista. Tästä syystä taulukointi ei näyttäytynyt toimivana tapana esitellä tämän luvun tuloksia, jonka vuoksi ne esitellään ainoastaan kerronnallisessa muodossa. Pääasialliset riskit, joita opettajat liittivät kannustamiseen, olivat sen paikkansapitämättömyys ja epärealistisuus, merkityksettömyys, liiallinen kannustaminen sekä tasavertaisen kannustamisen haasteellisuus.

Yhdeksän (9/10) opettajaa oli sitä mieltä, että kannustamisen tulee olla todenmukaista ja realistista. Opettajien näkemysten mukaan annetun kannustuksen tulee perustua johonkin todelliseen suoritukseen. Kyseenalaisissa asioissa rohkaiseminen voi opettajien mielestä johdattaa lasta harhaan. Riskinä nähtiin se, että mikäli lasta kehutaan olemattomista asioista eikä kannusteta rehellisesti, saa oppilas vääränlaisen kuvan itsestään sekä omista kyvyistään ja taidoistaan. Opettajalla nähtiin olevan valta siinä, millaisen käsityksen oppilas kannustamisen kautta saa itsestään.

“Ehottomasti kuitenkin rehellistä koska jos ei tee rehellisesti niin siinä tekkee kyllä semmosta sudenkuoppaa lapselle jatkoa ajatellen, että tavallaan eihän kannata ns valheelle rakentaa sitä koululaisen elämää.” O7

Kolme (3/10) opettajista mainitsi riskiksi merkityksettömän kannustamisen. Merkityksettömyyden haittapuoli perustuu opettajien mukaan siihen, että lapsi ymmärtää häntä kannustettavan vääristä syitä ja näin kannustaminen kääntyy itseään vastaan ja menettää

merkityksensä. Burnett ja Mandell (2010, 147) mainitsevat saman näkökulman puhuessaan palautteesta. Kehuvat sanat kuten ”hyvä tyttö” tai ”hyvin tehty” harvemmin edistävät lapsen sitoutumista oppimiseen, eivätkä edistä annetun tehtävän syvempää ymmärtämistä (Burnett & Mandell 2010, 147). Tehokkaan palautteen kriteeriksi Laine (2005, 50) määrittelee sen, että lapsi kokee ansaitsevansa saamansa palautteen ja tehneen töitä sen eteen.

”Et sitte jos se muuttuu semmoseksi sanahelinäksi ni sitte äkkiä oppilas kyllä sen aistii eikä se siihen vaikuta sitte enää oikeestaan juuri ollenkaan.” O3

Kaksi (2/10) opettajaa mainitsi myös näkökulman, jossa aiheettomien kehujen antaminen saattaa johtaa todellisen yrittämisen ja lapsen itseltä vaatimisen loppumiseen.

”Jos niinku tavallaan kehuu jotaki asiaa, mikä vaikka ei oo menny oikeesti hyvin, niin sittehän se toisaalta luo oppilaalle semmosen kuvan, että no okei eihän mun tarvi tässä tätä kauheesti yrittääkään, ku jos siitä huolimatta tää oli ihan nyt ok.” O2

”Että jos niinku tuntu siltä, että se erinomaista tulee sinne aina jollain leimasimella suunnilleen nii sit se on vähän, että no sit sillä ei oo enää mitään merkitystä, ja se niinku katoaa se pohja, ja sitte lakkaa myös niinku ite vaatimasta iteltä.” O10

Kannustaminen voi myös menettää merkityksensä, jos sitä tehdään liikaa. Tämän kannustamiseen liittyvän riskin mainitsi kaksi (2/10) opettajaa. Riskeistä puhuttaessa liiallisen kannustamisen yhteydessä yksi opettaja mainitsi mahdollisen tilanteen, jossa oppilas jäisi kannustamisesta riippuvaiseksi.

”Voihan siinä olla semmonenki et joku oppilas jää kauhean niin sanotusti riippuvaiseksi siitä kannustamisesta -- jos sitä liikaa oikee ruokkii niinkö liikaa kannustaa ja kehuu niin joku oppilas voi sitte jäähä sillai janoamaan. ” O8

Neljä (4/10) opettajaa totesi yhdeksi kannustamisen riskiksi kannustamisen tasavertaisen toteuttamisen haasteellisuuden. Ajan puute ja kiire nähtiin yleisimpinä syinä tälle haasteelle. Opettajalla on pääsääntöisesti luokassaan suuri määrä oppilaita, ja ajan ollessa rajallista, kaikkien lasten tasapuolinen huomioiminen ja kannustaminen on lähes mahdotonta. Myös Lerkkanen (2014, 370-371) tuo ilmi kuinka vuorovaikutuksellisten prosessien laatua saattavat hankaloittaa opettajan työn lisähaasteet.

4.2 Millaisin keinoin opettajat toteuttavat kannustamista työssään?

Tässä luvussa määritellään haastateltavien vastauksien pohjalta opettajien käyttämiä kannustamisen keinoja eli tämän luvun pääluokkaa. Luvun lopussa käsitellään keinojen eroja eri oppiaineiden välillä sekä kannustamisen keinoja koulun arjen ja toimintakulttuurin näkökulmista. Kannustamisen keinoista kysyttäessä haastateltavien vastaukset olivat jaettavissa kahteen teemaan, jotka ovat *Vuorovaikutukselliset keinot* sekä *Konkreettiset kannustimet*. Nämä teemat eli yläluokat muodostuvat alaluokista (kts. Taulukko 8), jotka edelleen muodostuvat opettajien pelkistetyistä ilmauksista.

Taulukko 8. Pääluokan *Kannustamisen keinot* muodostuminen.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen Oppilaantuntemus Sanallinen kannustaminen Eleet ja ilmeet Fyysinen kosketus Huumori	Vuorovaikutukselliset keinot	Kannustamisen keinot
Palkkiojärjestelmään perustuva kannustin Kirjallinen kannustin	Konkreettiset kannustimet	

4.2.1 Vuorovaikutukselliset keinot

Opetuksellinen kommunikaatio on vuorovaikutusta, jossa viestin vaihto ja merkitysten välittäminen tapahtuu ja samalla muokkautuu sanallisen ja sanattoman viestinnän kautta. Opetuksen ja oppimisen yhteys käsitetään luontaiseksi kommunikointiprosessiksi. (Mottet & Beebe 2016, 12-14.) Vuorovaikutukselliset keinot olivat kaikkien haastateltujen opettajien (10/10) eniten käyttämä kannustuskeino. Kannustusta voitiin antaa yhtä lailla yksilölle kuin ryhmällekin.

Yläluokka *Vuorovaikutukselliset keinot* muodostuu kuudesta alaluokasta: *Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen*, *Oppilaantuntemus*, *Sanallinen kannustaminen*, *Eleet ja ilmeet*, *Fyysinen kosketus* sekä *Huumori*. Taulukon pelkistetyt ilmaukset –sarakkeessa olevat

pelkistetyt ilmaukset kuvaavat kaikkia niitä erilaisia ilmauksia, joita haastateltavat käyttivät puhuessaan kyseisestä alaluokasta (kts. Taulukko 9). Nämä pelkistetyt ilmaukset siis muodostivat aina yhden alaluokan ja alaluokat yläluokan. Kunkin alaluokan perässä olevalla luvulla kuvataan, kuinka moni opettaja on ilmaissut saman näkökulman. Luku kertoo kuinka esimerkiksi kuusi opettajaa (6/10) koki oppilaantuntemuksen olevan yksi kannustamisen keinoista.

Taulukko 9. Yläluokan *Vuorovaikutukselliset keinot* muodostuminen.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Päivittäiset henkilökohtaiset kohtaamiset	Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen (10/10)	Vuorovaikutukselliset keinot
Kannustamisen tärkein ominaisuus on, että opettaja tuntee oppilaat hyvin Oppilaan persoonan tunteminen Kannustamisen tavan ja määrän säätely Tarve tietää monenlaisia kannustustapoja	Oppilaantuntemus (6/10)	
Esimerkki lapsen sanallisesta kannustamisesta Tekojen ja tunnetilojen sanoittaminen Myönteisten asioiden ääneen sanominen Tapa puhua oppilaille	Sanallinen kannustaminen (10/10)	
Hymy Peukalon näyttäminen Katsekontakti	Eleet ja ilmeet (5/10)	
Halailu Olalle taputus Koskettaminen	Fyysinen kosketus (4/10)	
Huumorin kautta kannustaminen Opettaja-oppilas-suhteen rakentaminen huumorin kautta	Huumori (3/10)	

Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen

Jokaisen opettajan (10/10) vastauksista tuli usein eri tavoin esiin se, että kannustaminen tarkoittaa jokaisen oppilaan yksilöllistä, henkilökohtaista kohtaamista. Tällainen kohtaaminen käsitettiin vuorovaikutukselliseksi tilanteeksi oppilaan kanssa, milloin tahansa koulupäivän

aikana. Kallio (2016, 170-171) muistuttaa kuinka tällaiset kannustavat kohtaamiset ovat merkittäviä mahdollisuuksia vahvistaa suhteita, ilmapiiriä sekä luottamusta. Opetuksen näkökulmasta opettajan ja oppilaan välistä suhdetta voidaan kuvata pedagogisen ja didaktisen suhteen käsitteillä. Pedagoginen suhde on dialoginen ja vuorovaikutteinen, ja sitä voidaan kuvata pedagogisen kiintymyksen käsitteellä. Se perustuu välittämiseen ja aitoon kohtaamiseen, joka muodostuu turvallisuudesta, luotettavuudesta ja jatkuvuudesta. Jokainen lapsi on oma persoonansa, mikä edellyttää opettajalta kasvattajana vuorovaikutuksen säätelyä lapsen lähtökohtiin ja tarpeisiin sopivaksi. Opettaja suuntautuu kohti lapsen tarpeita havainnoimalla, tulkitsemalla, ymmärtämällä ja ennakoimalla. (Hellström 2008, 39, 174-175, 259.)

”No just niitä semmosia niinku kohtaamisia sen oppilaan kanssa henkilökohtaisia kohtaamisia niitähän tulee paljon joka päivä.” O1

Oppilaantuntemus

Kahdeksan (8/10) opettajan mukaan oppilaantuntemuksella on suuri rooli kannustamisessa. Oppilaantuntemuksella edistetään hyvän opettaja-oppilassuhteen kehittymistä ja toimivaa kommunikointia (Raczynski & Horne 2014, 398). Kaksi (2/10) opettajaa toi esiin oppilaiden välillä olevan eroja siinä, kuinka paljon kannustusta kukin oppilas vaatii ja tarvitsee. Myös Hellströmin (2008, 175, 259) mukaan opetus- ja kasvatustehtävän onnistumisen edellytyksenä sekä pedagogisen suhteen muodostumisen edellytyksenä on oppilaantuntemus. Opettajan tulee sekä tietää mitä oppilas jo osaa että liittää oppilaan omat tavoitteet ja sen hetkiset tarpeet osaksi kasvatustavoitteita (Hellström 2008, 259). Kolme (3/10) opettajaa painotti kannustamista jokaisen oppilaan omalla tasolla. Jos opettaja näkee, että oppilas on yrittänyt, tulee yrittämisen merkitys tuoda esiin myös oppilaalle. Näin hänelle jää olo, että vaikka asian lopputulos ei välttämättä ollut täysin oikea, suorituksessa on kuitenkin nähty jotain hyvää. Yksi opettaja (1/10) mainitsi mahdollisen tilanteen, ettei lapsi välttämättä pidä kannustamisesta eikä halua, että häntä kannustetaan.

“On ollu mulla muutama semmonen niinku lapsi, jotka ei oo tavallaan siitä kannustamisesta niinkö tykänny.” O6

“Tärkein ominaisuus mun mielestä siinä kannustamisessa on se, että se opettaja tuntee niitä oppilaita tosi hyvin.” O4

“Että tarvii myös monenlaisia toimintatapoja ihan koska meil on niin monenlaisia lapsia.” O7

Sanallinen kannustaminen

Sanallinen kannustaminen oli kaikkien opettajien (10/10) käyttämä kannustuskeino, jolla tarkoitettiin erilaisten tekojen ja tilanteiden sanoittamista. Sanallinen eli verbaalinen viestintä käsitetäänkin tarkoituksellisen viestinnän päämuodoksi (Laine 2005, 82). Sanallista kannustusta oli mahdollista antaa sekä yksilölle että ryhmälle.

“Tietenki ihan semmonen ihan sanallinenki niinkö kannustaminen.” O8

“Yksittäiselle oppilaalle käyn sanomassa, että hei ootpa tehny hyvin ton.” O5

Eleet, ilmeet ja fyysinen kosketus

Sanallisen viestinnän lisäksi haastateltavien vastauksista tuli esiin myös sanattoman viestinnän keinoja. Opettajista viisi (5/10) kertoi käyttävänsä eleitä ja ilmeitä kannustamisen keinona. Peukalon_näyttäminen oli yleisin tapa sanattomalle kannustamiselle, ja sitä käyttivät kaikki kyseiset viisi opettajaa. Peukalon kerrottiin olevan viesti oikein menneestä suorituksesta tai siitä, että opettaja halusi oppilaan kyseisen tavan toimia jatkuvan. Kuten tässä tutkimuksessa on jo aiemmin todettu, nonverbaalisella viestinnällä voi olla jopa merkittävämpi vaikutus kuin sanallisella viestinnällä (Lehtinen ja muut 2016, 242). Ilmeillä, eleillä ja katseella luodaan yhteyttä lapseen (Karppinen & Pihlava 2016, 123)

“Peukku täältä niinkö luokan eestä sillain, että hyvä hyvin meni. ” O10

Katsekontaktin käyttämisestä puhui kaksi (2/10) opettajaa. Tähän liittyen hymy mainittiin sanattoman kannustamisen keinona, jota käytti kaksi (2/10) opettajaa. Karppisen ja Pihlavan (2016, 123) mukaan ilmeillä, eleillä ja katseella luodaan yhteyttä lapseen.

“Pitäs saaha se katsekontakti, että että se on vähä niinkö mejän juttu tavallaan.” O7

“Siinä tietenkin yrittää sitä aina jotenkin ehkä eleillä ja ilmeilläkin hymyillä.” O2

Toinen opettajien käyttämä sanaton eli nonverbaalinen tapa kannustaa oli fyysinen kosketus. Sitä mainitsi käyttävänsä neljä (4/10) haastatelluista opettajista. Konkreettisina esimerkkeinä opettajat mainitsivat halaamisen, olalle taputtamisen tai pelkän kosketuksen.

“Halaillaan täällä ja taputellaan olalle, jos on mennyt hyvin.” O6

“Joskus riittää semmonen kosketus.” O7

Huumori

Opettajista kolme (3/10) kertoi käyttävänsä huumoria yhtenä vuorovaikutuksellisenä kannustamisen keinona. Huumoriin liittyvien esimerkkien yhteydessä kaksi (2/10) opettajaa puhui oppilaantuntemuksen liitoksesta huumorin käyttöön. Oppilaiden ja opettajan tulee olla yhteisymmärryksessä huumorin käytöstä, jotta se toimii eikä kukaan pahoita mieltään. Leskisenoja (2017) kuvaa huumorin olevan tärkeä tekijä lämpimän luokkailmapiiirin syntymisessä. Huumorilla on muun muassa mahdollista syventää sosiaalisia suhteita, helpottaa luokan hallintaa sekä suunnata tarkkaavaisuutta ja kiinnostusta opiskeltaviin asioihin (Leskisenoja 2017).

“Mä käytän vaikka paljon huumoria.” O3

“Nimenomaan niinkö huumorin kautta -- et jollaki alko niinkö matikka sujumaan ja mahtavasti jakso tsempata ja keskittyä ja mää sanoin että ‘mitä että ookko sää saanu jonku aivotärähdyksen että nyt matikka sujuu niin hyvin’ nii -- siit ne on niinkö jääny tänne elämään - et ‘ope ope tuuppa kattoon tuuppa kattoon että mää oon tainu saanu saaha aivotärähdyksen’ - että niinkö jotenki siihen kannustamiseen huumori se on mun mielestä niinkö tärkeä osa” O1.

Muita esille tulleita vuorovaikutuksellisia keinoja kannustaa ei taulukoitu, koska niitä ei suoraan pystytty luokittelemaan tai määrittelemään vuorovaikutukselliseksi keinoiksi. Keinoilla oli kuitenkin jonkinlainen liitos vuorovaikutukseen, ja tästä syystä ne tuodaan esille tässä luvussa. Kyseiset keinot ovat *oppituntirajat ylittävä kannustaminen* ja *teknologiset sovellukset kannustamisen keinona*.

Kaikki opettajat (10/10) olivat sitä mieltä, että kannustamista tapahtuu läpi koulupäivän aikaan ja paikkaan katsomatta. Koulupäivä on täynnä hetkiä, joissa kannustamista voi tapahtua – kannustaminen on siis kokonaisvaltaista. Kun opettajilta kysyttiin nimenomaan kannustamisen tilanteista, he kertoivat niiden tapahtuvan pääosin oppitunneilla, mutta totesivat sen kuitenkin olevan mahdollista missä tilanteessa tahansa. Neljä opettajaa (4/10) mainitsi erikseen kannustamisen olevan jokapäiväistä, mutta jokainen opettaja (10/10) oli kuitenkin sitä mieltä, että kannustaminen on jatkuva.

“Että ku ne tosta ovesta tullee sisälle ni siihen asti, että ne siitä lähtee ni se on täynnä semmosia hetkiä mistä tavallaan voi niinkö joko kehua ja kannustaa.”

O6

Seitsemän (7/10) opettajan vastauksista oli havaittavissa teknologisten sovellusten käyttäminen kannustamisen keinona. Tätä keinoa ei kuitenkaan taulukoitu, koska sitä ei suoranaisesti voida luokitella vuorovaikutukselliseksi keinoksi sen ollessa osittain myös välineellinen keino. Välineellisellä keinolla tarkoitetaan sitä, että keinoon sisältyy jokin konkreettinen väline, joka tässä tapauksessa on teknologinen sovellus, oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutuksellisen kanssakäymisen lisäksi. Teknologisten sovellusten käytöstä ei haastatteluissa erikseen kysytty, mutta seuraavien sovellusten hyödyntäminen tuli kuitenkin haastateltavien vastauksista esille. Haastatteluiden perusteella suosituimmaksi teknologiseksi sovellukseksi nousi Wilma-käyttöliittymä, jota kertoi käyttävänsä viisi (5/10) opettajaa. Wilman kautta annettiin esimerkiksi positiivista palautetta oppilaan koulupäivästä, minkä oppilaat kokivat kannustavana toimintana. Muita sovelluksia kuten Qridi tai o365 käyttivät vain yksittäiset opettajat.

4.2.2 Konkreettiset kannustimet

Kun opettajilta kysyttiin kuinka he toteuttavat kannustamista työssään, totesi kahdeksan opettajaa kymmenestä (8/10) käyttävänsä konkreettisia kannustimia keinona kannustaa. Opettajien kuvailujen pohjalta luotiin kaksi alaluokkaa *Palkkiojärjestelmään perustuva kannustin* ja *Kirjallinen kannustin*, jotka muodostavat yläluokan *Konkreettiset kannustimet*. Taulukon pelkistetyt ilmaukset –sarakeessa olevat pelkistetyt ilmaukset kuvaavat kaikkia niitä erilaisia ilmauksia, joita haastateltavat käyttivät puhuessaan kyseisestä alaluokasta (kts. Taulukko 10). Nämä pelkistetyt ilmaukset siis muodostivat aina yhden alaluokan ja alaluokat yläluokan. Kunkin alaluokan perässä olevalla luvulla kuvataan, kuinka moni opettaja on

ilmaissut saman näkökulman. Luku kertoo kuinka esimerkiksi kuusi opettajaa (6/10) koki kirjallisen kannustimen yhdeksi kannustamisen keinoksi.

Taulukko 10. Yläluokan *Konkreettiset kannustimet* muodostuminen.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka	Yläluokka
Kerätyillä tähdillä saa palkinnon Tarrat	Palkkiojärjestelmään perustuva kannustin (4/10)	Konkreettiset kannustimet
Kehuja kirjoitelmasta Hymynaaman tai eläimen piirtäminen palkinnoksi Kirjallinen palaute kirjaan, vihkoon, kokeeseen tai esimerkiksi äidinkielen kertomukseen	Kirjallinen kannustin (6/10)	

Palkkiojärjestelmään perustuva kannustin

Palkkiojärjestelmään perustuvia kannustimia kuvasi käyttävänsä neljä (4/10) opettajaa. Tällaiset kannustimet voidaan käsittää ulkoisiksi kannustimiksi. Opettajien kuvausten pohjalta voidaan edelleen tehdä erottelua kerättyihin pisteisiin (3/10) ja tarroihin (3/10), kun tarkastelun kohteena ovat tavat, jolla palkkiojärjestelmään perustuvaa kannustamista toteutetaan. Tarrat toimivat yksittäisinä kannustimina kohti haluttua toimintaa tai kiitoksena oppilaan hyvästä käytöksestä tai toiminnasta. Kerätyt pisteet ovat esimerkiksi tähtiä, joiden tietty määrä johtaa lopulta palkintoon kuten värityskuvien tai ruutuajan saamiseen, pelien pelaamiseen tai soittimien soittamiseen välitunnilla.

”Jos päivä menee hienosti ni sitte koko luokka saa niinkö yhen tähän.” O1

“Mulla on täällä pöyissä tämmösiä leimalappuja muutamilla, että sitten kun osaat olla tota opetustuokiossa niin että et häiritse sitä niin sitte sitte saa leiman ja sitte ku ne kaikki 5 leimaa on kerätty nii sitte saa poistua.” O10

Konkreettisia kannustimia käyttävien opettajien näkemyksissä koskien kannustimien toimivuutta oli eroja. Yksi (1/10) opettajista kuvasi lasten olevan palkintosuuntautuneita ja näin ollen koki viikon päätteeksi odottavan palkinnon olevan toimiva keino oppilaan käyttäytymisen ja toiminnan suuntaamisessa. Toinen (1/10) opettaja taas pohti etenkin käyttäytymisestä palkitseminen olevan epäreilua, sillä usein heikoiten käyttäytyvä oppilas sai

kannustimen normaalista käytöksestä, vaikka yhteisten sääntöjen mukaan toimivat oppilaat eivät saaneet opettajan kuvailun mukaan “extra bonusta”. Kyseinen opettaja pohti ratkaisuksi omia kannustimia niille, joilla on vaikeuksia toimia yhteisten sääntöjen mukaisesti.

“Sitä kannustamista mikä ei koske kaikkia vaan niitä, jotka ei vaan pysty ja kykene toimimaan niitten yhessä sovittujen sääntöjen mukaan niin sitte niille pitää keksiä semmosia omia kannustimia.” O10

Kirjallinen kannustin

Kirjallisia kannustimia kannustamisen keinona käytti kuusi (6/10) opettajaa. Tällainen kannustus kirjattiin esimerkiksi vihon, kirjan tai kokeen reunaan. Käytännössä se tarkoitti esimerkiksi hymynaaman, kommentin tai arvioinnin eli sanallisen palautteen kirjaamista. Myös tämän teeman vastauksissa on huomattavaa, kuinka kannustaminen, palautteen anto ja arviointi ovat opettajien vastauksissa ja kuvauksissa päällekkäisiä, toisiinsa vahvasti liitoksissa olevia käsitteitä.

“Ku tarkistaa jotaki vaikka kirjotelmia tai saneluuta tai mitä tahansa ni kyllä mää koitan aina laittaa sinne jotaki niinkö kehuja.” O8

4.2.3 Keinot eri oppiaineiden näkökulmista

Kun opettajilta kysyttiin heidän käyttämistään kannustamisen keinoista eri oppiaineiden näkökulmista, olivat heidän vastauksensa vaihtelevia. Tästä syystä vastausten perusteella ei ollut järkevää muodostaa alaluokkia eikä niitä näin ollen myöskään taulukoitu. Tässä luvussa tutkimustulokset esitellään kerronnallisessa muodossa käyttäen apuna suoria lainauksia.

Kaikki opettajat (10/10) kokivat kannustamisen merkityksen suureksi. Oppilaan kuvattiin mahdollisesti muistavan kannustamalla annetun kehun jopa vuosien päästä, minkä vuoksi yksittäiselläkin kehulla nähtiin olevan suuri merkitys. Opettajan antaman kannustamisen merkitystä perusteltiin esimerkiksi sillä, että opettaja saattaa olla ainut lasta kehuva aikuinen.

“Et sillä kannustamisella tai semmosella positiivisuudella nii on niinkö iso merkitys.” O9

“Että on sanonu jonku asian, että hei mahtavasti teit tuon laps saattaa muistaa sen viiden kuuden seittemän kaheksan vuoden päästä, ku sä kehuit mua silloin se oli tärkeä asia.” O3

Kun opettajilta kysyttiin, vaihtelee ko kannustamisen merkitys heidän mielestään eri oppiaineiden välillä, ainoastaan kaksi (2/10) opettajaa vastasi kysymykseen myöntävästi. Yksi (1/10) opettajista ei ollut varma näkemyksestään. Seitsemän (7/10) opettajaa oli sitä mieltä, ettei kannustamisen merkitys vaihtele eri oppiaineiden välillä. Monet tätä mieltä olevista opettajista kertoivat kannustamisen merkityksen vaihtelevan enemmänkin oppilaiden, kuin oppiaineiden välillä, jolloin oppilaantuntemuksen nähtiin nousevan suureen rooliin. Myös Pakarisen, Lerkkasen ja Poikkeuksen (2012) tutkimus osoitti lasten yksilöllisten ominaisuuksien vaikuttavan ratkaisevasti siihen, millaisesta ohjauksesta kukin lapsi hyötyy eniten. Kuten jo aiemmin on todettu, kannustaminen on jokaisen oppilaan persoonan tukemista henkilökohtaisesti.

“No, varmaan tietenkin jotaki eroavaisuuksia mutta mielestäni ei et ainahan sitä pitää niinkö positiivisesti, positiivisuuden kautta.” O1

“Ei varmaan pitäis vaihdella mutta tota ehkä se itsellä ainaki vähä valitettavasti vaihtelee.” O2

Kolme kymmenestä (3/10) opettajasta kuvaili kannustamisen olevan samanlaista oppiaineesta riippumatta. Osa opettajista pystyi kuitenkin erittelemään tyylillisiä eroja oppiaineiden välillä. Yhden opettajan näkemyksen mukaan kaikessa pitää kannustaa, sillä ei ole olemassa itsessään motivoivia oppiaineita. Toinen taas koki mekaanisista suorituksista kannustamisen helpommaksi, mikä toimi kyseisellä opettajalla perusteena myös sille, että äidinkielessä kannustaminen jää vähäiseksi. Seuraavassa tarkastellaan opettajien kannustamisen kuvauksia eri oppiaineissa.

Taito- ja taideaineet

Taito- ja taideaineet koettiin helpoimmiksi oppiaineiksi kannustamisen toteuttamisen näkökulmasta. Näkemystä perusteltiin esimerkiksi oppituntien toiminnallisuudella ja hetkien eläväisyydellä. Kaksi (2/10) opettajaa perusteli kannustamista myös omilla mielenkiinnon kohteilla tai kokemuksilla: toisella opettajalla oma liikuntatausta ja toisella taas kiinnostus kuvataiteeseen innostivat kannustamaan kiinnostuksen kohteita vastaavissa oppiaineissa. Kannustamisen kuvattiin esimerkiksi liikunnassa tulevan luonnostaan ja pienistä jutuista tsemppaamisen nähtiin olevan helpompaa. Käsitöissä ja kuvataiteessa kuvattiin oppilaiden kaipaavan enemmän rohkaisua.

“Itellä tietenkin liikuntaihminen jotenki se siinä se tulee ehkä niinkö jotenki korostetusti että sitä niinkö kaikista niinkö pienistäki jutuista pystyy niinkö tsemppaamaan.” O1

Äidinkieli, matematiikka ja reaaliaineet

Sekä äidinkielessä, matematiikassa että reaaliaineissa kannustamisen kuvattiin olevan rauhallisempaa. Matematiikassa kannustetaan sinnikkyytteen ja yksi (1/10) opettaja toi esiin, kuinka matematiikassa keskeistä olisi saada lapsen oma “sisäinen buustaaminen käyntiin”. Pakarinen, Lerkkanen ja Poikkeus (2012, 13) kuvaavat kuinka juurikin oppilaan sinnikkyuden vahvistaminen sekä myönteisten oppimisenäkemyksien huomioiminen on tärkeää etenkin haasteita kohdatessa. Reaaliaineiden kohdalla puhuttiin kannustamisen suuntaamisen henkilökohtaisuudesta sekä keskusteleavasta ja pohtivasta luonteesta.

“Musiikissa vaikka siitä että hän huolehtii omasta soittimestaan ja hän tekee läksyjä ja harjoittelee ja sitte tuo niinkö että rohkeudesta vaikka että sä rohkenit tuoda esille tätä taitoasi soittaa tai laulaa ja matikassa taas vaikka se kannustaminen on sitä että vaikka kannustetaan sinnikkydestä.” O9

4.2.4 Keinot & tavat koulun arjessa ja toimintakulttuurissa

Kannustamiseen liittyen oltiin kiinnostuneita myös keinoista ja tavoista kannustaa koko koulun mittakaavassa. Tähän liittyvät haastateltavien vastaukset olivat vaihtelevia. Tästä syystä ei myöskään tähän aiheeseen liittyen ollut vastausten perusteella järkevää muodostaa

alaluokkia eikä niitä näin ollen myöskään taulukoitu. Luvun tutkimustulokset esitetään pääosin kerronnallisessa muodossa.

Opettajilta kysyttiin, kuinka kannustaminen näkyy koulun arjessa ja kahdeksan kymmenestä (8/10) opettajasta eritteli koulun ilmapiirissä ja toimintatavoissa esiintyviä kannustamisen muotoja. Kaksi muuta opettajaa (2/10) erosivat näkemyksiltään siten, että toinen (1/10) opettajista koki kannustamisen olevan enemmän yksittäisen opettajan toteuttamaa toimintaa, eikä niinkään osa koulun arkea tai toimintakulttuuria, kun taas toinen (1/10) koki koulun olevan toiminnassaan sääntö- ja kieltopainotteinen.

Koulun arjessa esiintyviä kannustamisen muotoja haastattelussa eritelleet kahdeksan (8/10) opettajaa toivat esiin koulun tavan suhtautua oppilaisiin positiivisesti ja kannustavasti. Tämä näkyy opettajien mukaan esimerkiksi siinä, kuinka oppilaille puhutaan. Yksi (1/10) opettajista kuvasi asiaa sanomalla koulussa vallitsevan toisia kunnioittava keskustelukulttuuri. Kannustamista kuvattiin tapahtuvan opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa, oppilaiden keskinäisissä suhteissa sekä opettajien välisissä suhteissa, ja näin ollen monet kuvasivat kannustamisen olevan vastavuoroista. Myös hyvä työyhteisö nousi useamman opettajan vastauksista esiin.

“Meidän koulun ilmapiiri on hyvin semmonen niinku tsemppaava ja minun mielestä just nimenomaan kannustava työyhteisönä mutta myös sitte semmosena niinku et se yleinen ilmapiiri täällä on semmonen että täällä lapset on hyviä ja osaavia ja järkeviä ja että niinku että positiivisen kautta päästään eteenpäin.”
O10

Kun opettajilta kysyttiin, kuinka kannustaminen näkyy koulun toimintakulttuurissa, ainoastaan yksi (1/10) opettaja sanoi kannustamisen olevan virallisesti kirjattuna koulun toimintakulttuuriin, vaikka monet opettajista kuitenkin kokivat koulun arjen olevan kannustamista toteuttava ja edistävä. Hyvä toimintakulttuuri koostuu Norrenan (2015, 127) mukaan työyhteisön jäsenistä, jotka tukevat ja toimivat resurssina toisilleen. Kannustamista koulun ilmapiiriin ja toimintakulttuurin piirteenä pohdittaessa tulee myös tiedostaa, kuinka koulussa aikuisten toteuttama malli vuorovaikutuksen tavasta ja yhteistyön toteutuksesta siirtyy usein oppilaille (Norrena 2015, 125).

Kannustamista kuvattiin tapahtuvan myös erilaisten yhteisöllisten hankkeiden ja yksittäisten tempausten ohessa, kuten esimerkiksi hyvinvointiviikkojen muodossa. Kaksi kymmenestä

(2/10) opettajasta toi koulun arkea ja toimintakulttuuria kannustamisen näkökulmasta pohtiessaan esiin positiivisen pedagogiikan piirteitä. Toinen (1/10) opettajista kertoi työyhteisönsä kannustavan opettajia positiivisen pedagogiikan toteuttamiseen. Kyseinen opettaja oli tietoisesti opetellut ajattelemaan korostetun positiivisesti välttämällä opittuja negatiivisia malleja ja koki positiivisen suhtautumisen tärkeäksi etenkin oppilaiden kohdatessa haasteita. Hänellä oli luokassaan käytössä myös kannustamista ja positiivisuutta tukevia struktuureita. Toinen samasta teemasta puhuva opettaja puhui koulun sitoutuneen vahvuuspedagogiikkaan, joka on yhteydessä positiivisen pedagogiikan lähtökohtiin. Opettaja kuvaili vahvuuspedagogiikan näkyvän kokonaisvaltaisesti koulun arjessa, myös opettajien välisessä toiminnassa. Kaksi (2/10) opettajaa kertoi koulun toimintakulttuurin perustuvan ajatukseen koko koulun kasvatustehtävästä, joka käytännössä opettajien kuvailujen mukaan tarkoitti vuorovaikutussuhteisiin panostamista.

4.3 Millaisia tavoitteita opettajat liittävät kannustamiseen?

Haastateltavien vastauksista nousi esiin neljä teemaa liittyen kannustamisen tavoitteisiin. Kyseiset teemat ovat *Oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen*, *Oppimista tukeva ilmapiiri*, *Hyvä opettaja-oppilassuhde* sekä *Käyttäytymiseen vaikuttaminen*. Nämä teemat eli yläluokat muodostuvat alaluokista (kts. Taulukko 11), jotka taas ovat muodostuneet opettajien pelkistetyistä ilmauksista. Oppilaisiin liitettyjen tavoitteiden havainnollistamisen apuna käytetään taulukkoa 11. Luvun loppupuolella opettajien omiin kehittymistavoitteisiin perehdytään vain kerronnallisesti. Kehittymistavoitteita ei päädytty taulukoimaan, sillä tarkoituksena ei ollut kannustamiseen liitettyjen kehittymistavoitteiden yleistäminen, vaan jokaisen opettajan oman käsityksen julkittaminen.

Taulukko 11. Pääluokan *Opettajien tavoitteet kannustajina* muodostuminen.

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Myönteisen minäkäsityksen kehitykseen vaikuttaminen Pystyvyyden kokemusten ja tunteen luominen Onnistumisen kokemukset	Oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen	Opettajien tavoitteet kannustajina (oppilaisiin liitetyt tavoitteet)
Hyvä ilmapiiri Turvallisuuden tunne Myönteinen vaikutus ryhmädynamiikkaan	Oppimista tukeva ilmapiiri	
Luottamuksellinen opettaja-oppilas-suhde	Hyvä opettaja-oppilas-suhde	
Käyttäytymiseen vaikuttaminen	Käyttäytymiseen vaikuttaminen	

4.3.1 Opettajien tavoitteet kannustajina

Tässä luvussa esitetyt opettajien käsitykset ovat oppilaisiin liitettyjä kannustamistavoitteita. Näistä käsityksistä eli tämän luvun tutkimustuloksista on löydettävissä yhteyksiä tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen seuraavanlaisesti. Opettajan tehtävänä on välittää oppilaista, mikä edellyttää kannustamista oppimiseen ja yksilölliseen kasvuun. Arvostetuksi ja kuulluksi tulemisen kokemukset edistävät oppilaan toivottua kasvua ja kehitystä. (Opetushallitus 2014, 15; Halinen ja muut 2016; Salovaara & Honkonen 2011, 21-24). Opettaja voi omalla toiminnallaan tietoisesti edistää kannustavan ja rohkaisevan yhteisön muodostumista (Opetushallitus 2014, 47,99; Salovaara & Honkonen 2011, 90-91).

Oppilaan yksilöllisen kasvun tukeminen

Yhdeksän (9/10) opettajaa kuvasi toteuttamallaan kannustamisella pyrkivänsä vaikuttamaan myönteisen minäkäsityksen kehittymiseen. Opettajat käyttivät varioiden eri ilmaisuja kyseisen asian esittämiseen. Käytettyjä ilmaisuja olivat muun muassa pyrkimys vaikuttaa itseluottamukseen, itsetuntoon ja minäkuvaan. Neljä (4/10) opettajaa puhui pystyvyyden kokemusten luomisen tärkeydestä. Kuusi (6/10) opettajaa mainitsi onnistumisen kokemusten mahdollistamisen kannustamisen tavoitteeksi.

“Toimis sen lapsen niinku itsetunnon kehittäjänä ja eheyttäjänä ja sitä kautta tukisi sitä lapsen kasvua omaksi parhaaksi itseksee.” O10

“Sittekö usko omiin kykyihin kasvaa niin tottakai se varmasti vaikuttaa sitte oppimisen tuloksiinki heti luonnollisesti.” O1

“Että ne niinkö jotenki hoksaa iteki että mitä ne on tehny ja miten ne on onnistunu ja mitä ne on oppinu ni – on se sillai tietenki hyvä mielihän siitä tulee jos joku kannustaa että kyllä ne siitä on ilosia ja tyytyväisiä ja kokevat onnistuvansa että se kai on se tavote myöskin siinä.” O6

Oppimista tukeva ilmapiiri

Oppilaiden kokemukset luokkahuoneen ilmapiiristä ovat yhteydessä oppimistuloksiin (Lopez, ja muut 2018). Tietoisella ja tavoitteellisella otteella opettajan on mahdollista luoda oppilaita rohkaiseva ja kannustava ilmapiiri (Salovaara & Honkonen 2011, 90-91; Laine 2005, 43). Kaikki opettajista (10/10) kuvasivat kannustamisen tavoitteeksi ilmapiiriin vaikuttamisen. Hyvä ilmapiiri käsitettiin tässä yhteydessä esimerkiksi myönteiseksi, rohkaisevaksi, motivoivaksi ja mukaansatempaavaksi. Kolme (3/10) opettajaa täsmensi, kuinka kannustavassa ilmapiirissä oppilas uskaltaa kokeilla ja epäonnistua.

Viisi kymmenestä (5/10) opettajasta kuvasi tavoiteltavaa ilmapiiriä turvalliseksi. Turvallista ilmapiiriä kuvailtiin sellaiseksi, jossa jokainen oppilas saa ja uskaltaa olla oma itsensä sekä kokea arvostusta juuri omana itsenään. Salovaara ja Honkonen (2011, 11-22) tuovat samoja piirteitä esiin kuvaamalla osallisuuden, yhteisöllisyyden, luottamuksen, arvostetuksi tulemisen kokemusten, jaetun ilon sekä opettajan antaman kannustuksen olevan tärkeitä tekijöitä turvallisuuden tunteen syntymisessä.

Kun opettajilta kysyttiin mihin he pyrkivät kannustamisella ilmapiirin suhteen, kolme (3/10) opettajaa kertoi tavoittelevansa kannustamisen avulla parempaa ryhmähenkeä. Ryhmädynamiikka koettiin oleelliseksi osaksi ilmapiiriä. Lopez ja muut kuvaavat (2018) myös opettajan ja oppilaan välisellä suhteella olevan suuri merkitys ilmapiiriin.

“Tällä pyritään kuule semmoseen hyvään luokkahenkeen.” O1

“Semmoseen myös luokkahenkeen, me-henkeen ihan ehottomasti.” O8

Hyvä opettaja-oppilassuhde

Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella voidaan nähdä olevan suuri merkitys oppilaan oppimiseen sekä sosiaaliseen kehitykseen (Hajowsky, Mason & Mccune 2017; Early, Maxwell, Ponder & Pan 2017; Johnson 2008; Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen 2016, 113; Virta & Lintunen 2012, 32). Kannustamisella tavoiteltavasta luottamuksellisesta opettaja-oppilassuhteesta puhui neljä (4/10) opettajaa. Opettajat kuvasivat suhdetta vastavuoroiseksi, eli kyse on sekä oppilaan luottamuksesta opettajaan että opettajan luottamuksesta oppilaaseen. Pollari ja Koppinen (2010, 26-27) kuvaavat luottamuksen olevan itseään lisäävä ilmiö. Luottamukselliset ihmiset edistävät

luottamuksellisen oppimisilmapiirin syntymistä, jolloin oppimisvoimavarat voidaan käyttää opiskeluun eikä hyväksytyksi tulemisen jännittämiseen (Pollari & Koppinen 2010, 26-27).

“Se et sillä lapsella on turvallinen olo siinä mun luokassa, että hän kokee opettajan mieluummin semmosena niinkö lämpimänä ja semmosena helposti lähestyttävänä -- tietenki jos mää kannustan sitä lasta niin semmonen suhde paremmin pääsee syntymään.” O9

Käyttäytymiseen vaikuttaminen

Kahdeksan (8/10) opettajaa käsittivät yhdeksi kannustamisen tavoitteeksi myös vaikuttamisen lapsen käyttäytymiseen. Leskisenoja (2017) kuvaa kiittävän palautteen olevan merkittävä väline oppilaiden käyttäytymisen ja toiminnan suuntaamiseen.

“Haluaisin muuttaa sillä, vaikka oppilaan käyttäytymistä johonki haluttuun suuntaan - ko oon antanu sitä vaikka myönteistä palautetta hyvästä käyttäytymisestä niin kannustaa jatkamaan niinku sitä.” O5

“Rohkasee semmoseen toivotunlaiseen käytökseen.” O8

4.3.2 Opettajien kehittymistavoitteet kannustajina

Kun opettajilta kysyttiin halusta kehittyä kannustajana, kertoi kahdeksan opettajaa kymmenestä (8/10) halukkuudestaan kehittyä. Opettajat kuvailivat vastauksissaan kehittymistarpeitaan ja kannustamisen tavoitteitaan, joita on havainnollistettu Kuviossa 2. Vaikka opettajien vastauksista oli löydettävissä yhteneväisyyksiä, olivat vastaukset kuitenkin yksittäisiä, henkilökohtaisia näkemyksiä, joiden luokittelu koettiin liian tulkinnanvaraiseksi. Tästä syystä vastausten perusteella ei ollut järkevää muodostaa alaluokkia eikä niitä näin ollen myöskään taulukoitu. Tässä luvussa tutkimustulokset esitellään kerronnallisessa muodossa käyttäen apuna suoria lainauksia.



Kuvio 2. Opettajien vastaukset kysymykseen ”Haluaisitko kehittyä kannustajana?”

Opettajien vastauksista muodostuneet, kehitystarpeita kuvaavat teemat ovat *jatkuva kannustaminen, tasapuolinen kannustaminen sekä kannustamisen monipuolisemmat käytännön työkalut ja toimintamallit*. Kun opettajilta kysyttiin halusta kehittyä kannustajana, toi kolme (3/10) opettajaa esiin huolensa siitä, että kaikki oppilaat eivät saa kannustusta tarpeeksi. Opettajien pohtivat, kuinka kannustamista tulisi tehdä enemmän ja se tulisi muistaa useammin arjessa.

“Pitäis muistaa se itekki ehkä vielä useammin siellä arjessa se kannustaminen.”

O5

Kolme (3/10) opettajaa pohti kannustamisen tasapuolisuutta. Samassa yhteydessä tuotiin kuitenkin esiin ajan rajallisuus. Oppilaita on luokassa pääsääntöisesti useampi kymmenen, joten yksittäisen opettajan aika yhdelle oppilaalle päivässä voi jäädä ja usein jääkin todella vähäiseksi. Esimerkki koulupäivän ajan rajallisuudesta kävi ilmi esimerkiksi yhden (1/10)

opettajan kertoessa mahdollisuuksistaan jutella oppilaiden kanssa. Kyseinen opettaja sanoi koulupäivän aikana ehtivänsä "jututtaa" noin viittä oppilasta.

“Niinkö semmosta henkilökohtasta palautetta - varmasti sitä niinkö pitäis antaa enemmänki mutta tuota aika on rajallista - ei taho riittää vaa kaikkeen.” O1

“Jotenki on aina myöski hoppu ja kiire, että totta kaikkii ei kaikista ei voi sanoa sitä mistä ois ollu aihetta sanoa.” O7

“Kaikkien pitäis sitä kuitenkin tietenki saada tasavertaisesti mutta - voihan se olla, että se arjessa sitte jää.” O8

Kolme (3/10) opettajista esitti kehittymistarpeekseen oppia kannustamaan monipuolisemmin. Yksi kolmesta opettajasta mainitsi kehittymistarpeekseen kehumisen toteuttamisen monisanaisemmin. Kaksi muuta opettajaa viittasi juurikin konkreettisiin kannustamisen keinoihin, joita opettajat kaipaisivat täydentämään käyttämiään keinojen kokoelmia. Alimmassa lainauksessa toinen näistä opettajista kuvaa viittaamillaan systeemeillä juuri tällaisia konkreettisten kannustinkeinojen systeemejä.

“Niitä työkaluja erilaisia kannustamisen niinkö malleja tai tavallaan semmosia temppuja mitä luokassa - työkaluja niinkö kiinnostaa kerätä sinne omaan työkalupakkiin.” O9

“Haluaisin että ois semmosia toimivia systeemejä. Sen pitäis olla jotenki niin yksinkertainen, simppeli ja selkeä että mää pystyisin sitoutumaan siihen.” O10

5 TULOSTEN KOKOAVA LOPPUTARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa tarkastelemme tuloksia kokonaisuutena. Tutkimuksessa saatujen tulosten koetaan vastaavan asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Ensimmäinen tutkimuskysymys oli *Miten opettajat kuvaavat kannustamisen käsitettä ja ilmiötä?* Jokainen haastatelluista kymmenestä opettajasta koki kannustamisen olevan tärkeää. Kannustamisen merkityksestä kysyttäessä opettajat käyttivät vahvoja ilmauksia kuten “äärettömän iso merkitys” tai “ihan älytön merkitys”. Myös Janhusen (2013, 81) kouluhyvinvointia tarkastelevassa tutkimuksessa oppilaat kokivat opettajan positiivisen ja kannustavan suhtautumisen vaikuttavan koulussa viihtymiseen ja koulunkäynnin motivaatioon. Tässä tutkimuksessa opettajat kuvailivat kannustamisen olevan muun muassa positiivisen puheen kautta toimimista sekä auttamista ja tukemista. Opettajien kuvauksissa yhdistyivät näkemykset kannustavasta vuorovaikutuksesta oppilaiden havainnoinnin ja toiminnan pohjalta. Kun opettajilta kysyttiin, mitä kannustaminen heidän mielestään tarkoittaa, kuvasivat opettajat lisäksi erilaisia tavoitteita, joihin he toteuttamallaan kannustamisella pyrkivät. Tällaisia tavoitteita olivat esimerkiksi edistää oppilaan oppimista tai tavoitteiden saavuttamista. Näin ollen yhtenä tutkimustuloksena on, että kannustaminen on opettajien mielestä tavoitteellista toimintaa. Opettajat käsittivät kannustamisen myös persoonan tukemiseksi, joka käytännössä tarkoittaa oppilaiden vahvuuksien löytämistä ja vahvistamista sekä rohkaisua oppilaan itsetunnon kehittymiseen ja oman ainutlaatuisuuden arvostamiseen.

Kannustamiseen liittyviä riskejä tai ongelmia pohdittaessa yhtä opettajaa lukuunottamatta kaikki opettajat kuvasivat tärkeäksi kannustamisen realistisuuden ja totuudenmukaisuuden, jotta lapselle ei muodostu vääränlaista kuvaa itsestään ja omista kyvyistään. Kannustamisen merkityksen koettiin vähenevän, jos sitä tehdään ilman syytä. Osa opettajista pohti, onko liiallinen kannustaminen mahdollista ja mitkä sen seuraukset olisivat. Leskisenojan (2017) mukaan suurinakaan annoksina annettu myönteinen tunnustus oppilaan saavutuksista ja omalla työllä saavutetuista tuloksista ei vahingoita lasta, vaan päinvastoin voimaannuttaa ja eheyttää lasta.

Kannustamisen merkitystä perusteltiin sen yhteydellä luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen kehittymiseen, itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistumiseen sekä

ilmapiiriin. Useat opettajista puhuivat haastattelun aikana kannustamisesta, palautteen annosta ja arvioinnista päällekkäin, eli kyseisten käsitteiden voidaan tulkita olevan vahvasti liitoksissa toisiinsa paitsi Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014), myös opettajien käsityksissä.

Toinen tutkimuskysymys oli *Millaisin keinoin opettajat toteuttavat kannustamista työssään?*. Opettajat kuvailivat käyttävänsä kannustaessaan monia vuorovaikutuksellisia keinoja. Jokainen opettaja kuvaili kannustamisen olevan oppilaiden henkilökohtaista kohtaamista, ja yhtä lailla kaikki opettajat mainitsivat toteuttavansa sanallista kannustamista. Lisäksi monet opettajista puhuivat elein, kuten rohkaisevalla hymyllä tai peukun näyttämällä, toteutetusta kannustamisesta. Myös fyysinen kosketus, kuten olalle taputus mainittiin käytettyinä keinoina. Lisäksi muutama opettaja korosti huumorin kautta tapahtuvaa kannustamista. Kannustamista ei rajattu ainoastaan oppitunneilla tapahtuvaksi toiminnaksi, vaan jokainen opettajista mainitsi toteuttavansa kannustamista myös luokkahuoneen ulkopuolella, kuten ruokailussa tai pukemiseen liittyvissä tilanteissa.

Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat mainitsivat käyttävänsä konkreettisia kannustimia kannustamisen keinona. Tällaisia olivat erilaiset palkkiojärjestelmiin perustuvat kannustimet, kuten konkreettisilla tähdillä palkitseminen tai kirjalliset kannustimet, kuten kehun kirjoittaminen tai hymynaaman piirtäminen. Vain muutama opettaja mainitsi haastattelun aikana motivoinnin käsitteen kannustamiseen liittyen. Vaikka motivoinnin käsitettä ei suoranaisesti mainittu, voidaan konkreettiset kannustimet ja niiden käyttö ymmärtää ulkoiseksi motivoinniksi. Tutkimukset osoittavat, että mikäli opettaja käyttää ulkoisia tekijöitä, kuten palkintoja, kokeita tai palautteen antoa kontrollin keinona, heikkenee oppilaan sisäinen motivaatio ja itsetunto (Ryan & Deci 2017, 351-352; Schwab & Elias 2014, 108; Hellström 2008; 121). Tässä tutkimuksessa opettajat kuitenkin puhuivat konkreettisista kannustamisen keinoista positiiviseen sävyyn ja kokivat ne toimiviksi tavoiksi kannustamisen toteuttamiseen.

Kaikki opettajat totesivat kannustamisen olevan yhtä merkityksellistä ja tärkeää kaikissa oppiaineissa. Yhtenäinen näkemys oli, että kannustamisen tyyli kuitenkin vaihtelee eri oppiaineiden välillä. Moni opettaja kuvaili taito- ja taideaineissa kannustamisen olevan helpompaa, ja joidenkin mielestä myös tarpeellisempaa. Äidinkielessä, matematiikassa ja reaaliaineessa kannustaminen kuvattiin rauhalliseksi ja keskustelevämmäksi. Kannustamisen merkityksen käsitettiin oppiaineiden sijaan vaihtelevan ennemminkin oppilaiden välillä, minkä vuoksi oikeanlaisen kannustamisen antaminen edellyttää oppilaan tuntemista ja

tilanteiden jatkuvaa havainnointia sekä niihin reagoimista. Oppilaantuntemus koettiin tärkeäksi ja kannustamisen mahdollistajaksi. Muutama opettaja perusteli kannustamisen merkitystä myös näkemyksellä siitä, kuinka yksikin oppilaalle annettu kehu voi olla merkittävä vielä vuosienkin päästä. Lisäksi kaksi opettajaa perusteli opettajan antaman kannustamisen merkitystä sillä, kuinka opettaja saattaa joillekin oppilaille olla heidän kasvuympäristönsä ainoa aikuinen, joka kannustaa.

Opettajien kuvauksien perusteella kannustaminen näkyy koulujen arjessa pienissä hetkissä ja yleisessä ilmapiirissä. Osa opettajista toi esiin esimerkiksi koulujen erilaisia hankkeita ja yhteisöllisiä tapahtumia, jotka edistävät kannustamisen ilmapiiriä. Lisäksi monet opettajista mainitsivat kannustamisen näkyvän myös opettajien välisenä positiivisena toimintana. Kuitenkin kun opettajilta kysyttiin näkyykö kannustaminen koulun toimintakulttuurissa, vain yksi opettaja sanoi sen olevan kirjattuna koulun viralliseen toimintakulttuuriin. Tutkimuksen tuloksista, opettajien näkemyksistä ja toiminnankuvauksista, välittyy selkeitä positiivisen pedagogiikan piirteitä, vaikka varsinaisesta positiivisen pedagogiikan toteuttamisesta puhui ainoastaan kaksi haastateltavaa. Positiivinen pedagogiikka kuvataan tutkimuskirjallisuudessa tietoisena työasenteena, mutta tutkimustulosten valossa voidaan päätellä positiivisen pedagogiikan toteuttamisen olevan mahdollista myös sitä suuremmin tiedostamatta.

Kolmas tutkimuskysymys oli *Millaisia tavoitteita opettajat liittävät kannustamiseen?* Jokainen haastatelluista opettajista koki kannustamisella olevan vaikutusta ja mahdollisuus vaikuttaa oppilaan myönteiseen minäkäsitykseen sekä luokan ilmapiiriin. Tavoiteltava ilmapiiri kuvattiin positiiviseksi, hyväksi ja turvalliseksi. Turvallisuuden tunnetta edistettiin kannustamalla ja vahvistamalla oppilaan kokemusta hyväksytyksi tulemisesta omana itsenään. Hyvä ryhmähenki kuvailtiin myös osaksi tavoiteltavaa ilmapiiriä. Kannustamisen ilmapiiri käsitettiin itseään toteuttavaksi kehäksi, jolloin kannustamisen kuvattiin siirtyvän vuorovaikutuksellisenä keinona myös oppilaiden välisiin suhteisiin. Lisäksi kannustamisen mainittiin edistävän opettajan ja oppilaan välistä suhdetta ja moni opettajista puhui kannustamisella edistettävästä luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen kehittymisestä. Lisäksi kannustamisella voitiin edistää oppilaan oppimista sekä ohjata käyttäytymistä haluttuun suuntaan.

Kun opettajilta kysyttiin, haluaisivatko he kehittyä kannustajina, ainoastaan kaksi opettajista koki olevansa jo varsin hyviä kannustajia. Muut opettajista kokivat halua ja tarvetta kehittyä, ja monet kaipaillivat keinoja siihen, millaisin keinoin ja kuinka kannustamista voisi

tehokkaammin toteuttaa. Monet opettajista pohtivat myös, kuinka kannustamista tulisi muistaa tehdä jokapäiväisesti ja tasapuolisemmin kaikille oppilaille. Monet nostivat pohdinnoissa esiin kuitenkin ajan rajallisuuden, ja kokivat, että aika ei aina riitä toteuttamaan kannustusta siinä määrin, kuin itse haluaisi.

Tämän tutkimuksen empiirisen aineiston pohjalta voidaan todeta, että opettajat käsittävät kannustamisen merkitykselliseksi toiminnaksi, jolla on mahdollista vaikuttaa sekä lapsen persoonan kehittymiseen että koulumenestykseen. Kannustaminen toteutuu muun muassa positiivisena puheena, ohjaamisena sekä tukemisena. Opettajat toteuttavat kannustamista hyvin monipuolisin keinoin hyödyntäen niin sanallista kuin elein ja ilmein annettua palautetta. Myös konkreettiset kannustimet osoittautuivat empiirisen aineiston pohjalta paljon käytetyiksi kannustamisen keinoiksi. Opettajien antamalla kannustamisella on tavoitteita niin yksittäisen oppilaan kuin koko luokkayhteisönkin suhteen. Suurimalla osalla opettajista on myös omia, henkilökohtaisia kehittymistavoitteita kannustajana.

6 POHDINTA

Tämän Pro Gradu tutkielman tehtävänä oli selvittää opettajien käsityksiä kannustamisesta sekä kannustamisen keinoista. Kannustamisen keskeisyys ei rajoitu ainoastaan opetussuunnitelmaan, sillä tutkimus osoitti myös tutkittavien opettajien käsittävän kannustamisen merkityksen erittäin suureksi. Aiheen parissa oli innostavaa ja mielenkiintoista työskennellä sen positiivisesta luonteesta johtuen. Etenkin haastatteluja oli mukavaa ja mielekästä toteuttaa opettajien ollessa kannustamisesta tutkimusaiheena aidosti innostuneita. Oli silminnähtävää, kuinka tärkeäksi opettajat aiheen kokivat. Kuten tutkimustuloksista kävi ilmi, kaipaavat haastateltavat luokanopettajat, kuten me tutkimuksen toteuttajatkin monipuolisempia käytännön keinoja kannustamiseen.

Tämän tutkimuksen tulokset pohjautuvat ainoastaan puolistrukturoituihin haastatteluihin. Puolistrukturoidun haastattelun sijaan avoimella haastattelulla olisi mahdollisesti saatu vielä aidompia kuvauksia ja näkemyksiä, jolloin ennalta suunnitellut haastattelukysymykset eivät olisi olleet ohjailemassa haastattelun teemoja ja tätä kautta myös opettajien vastauksia. Myös opettajien toimintaa kouluarjessa seuraamalla ja havainnoimalla olisi voitu saada näyttöä ja tietoa siitä, kuinka kannustaminen käytännössä tapahtuu ja vastaako havainnoinnein kerätty tieto opettajien haastatteluissa kertomia kuvauksia. Tällöin tutkimus olisi muuttanut luonnetta käsitysten ja ajattelutapojen tutkimuksesta toimintatutkimukseen, joka tarkoittaisi etnografisen tutkimuksen toteuttamista. Tätä näkökulmaa pohtiessa herää ajatus siitä, olisiko havainnoinnilla haastattelun sijaan voitu saada jopa arvokkaampaa tietoa kannustamisesta ja sen keinoista. Toisaalta molempien aineistonkeruumenetelmien käyttäminen yhdessä olisi saattanut toimia parhaiten, joten jatkotutkimuksia ajatellen tämä yhdistelmä on varmasti kokeilemisen arvoinen.

Seuraavaksi tarkastellaan eettisyyttä ja luotettavuutta koko tutkimuksen kannalta. Tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin osalta eettisyyttä ja luotettavuutta on pohdittu luvussa 3.5. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012, 6-7) esittää hyvän tieteellisen käytännön yhdeksän keskeistä lähtökohtaa, joihin tutustuttiin tutkimukseen ryhtyessä, ja joita on pyritty noudattamaan läpi koko tutkimusprosessin. Hyvä tieteellinen käytäntö muodostuu tieteellisistä tiedosta, taidoista ja toimintavoista, jotka huomioidaan paitsi kyseessä olevan tutkimuksen kannalta, mutta myös suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan (Kuula 2006, 34). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kokonaisuudessaan edistää tutkijan

tarkka selostus tutkimusprosessista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232). Tarkkaan selostukseen on pyritty sekä tutkimuksen toteutuksen kuvauksessa että tutkimistulosten kuvaamisessa.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2006, 231) kuvaavat validiteetin käsitteellä tutkimusmenetelmän kykyä mitata juuri tutkimuksen kohteena olevaa todellisuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231). Pilottikyselyssä käytetty kyselylomake edusti aineistonkeruumenetelmää, joka ei kyennyt riittävällä tasolla kuvaamaan tutkittavana olevaa asiaa. Varsinaiseen tutkimukseen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitunut teemahaastattelu sen sijaan osoittautui toimivaksi menetelmäksi, sillä haastattelu mahdollisti tarkentavat kysymykset ja näin ollen virhetulkintoihin oli mahdollista puuttua. Ennen tutkimuksen tulosten analysoinnin aloittamista analyysiin liittyvään kirjallisuuteen perehdyttiin, jotta analysointi toteutuisi oikealla tavalla. Tutkimushaastatteluiden analysointiin käytettiin runsaasti aikaa, jotta tutkimuksen tuloksista saataisiin mahdollisimman luotettavat. Lisäksi aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä varmistettiin se, että tutkimuksen tulokset ovat juurikin kerätyistä aineistosta nousseita teemoja, eivätkä tutkijoiden omien oletusten tai käsitysten kuvauksia. Tässä tutkimuksessa saatujen tutkimustuloksien koetaan vastaavan asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Fenomenografiseen tutkimusotteeseen perustuvassa tutkimuksessa luotettavuutta voidaan tarkastella myös aineiston ja johtopäätösten osalta. Tällöin luotettavuutta lisäävinä tekijöinä ovat aineiston ja johtopäätösten yhteys, sekä tutkittavien ajatuksiin että kuvattuun teoreettiseen viitekehykseen. Kategorioita voidaan tarkastella myös relevanssin eli teoreettisen merkityksellisyyden näkökulmasta (Syrjälä ja muut 1994, 152-155). Teoreettiseen viitekehykseen tarkasteltavaksi valitut käsitteet ovat haastatteluista nousseita teemoja ja näin ollen niiden yhteyttä tutkimustuloksiin on pyritty selventämään lukijalle tutkimustulosluvussa esitetyillä teorialiitoksilla. Esitettyjen näkemysten tueksi on pyritty löytämään useita eri lähteitä, mikä nähdään myös yhtenä tutkimuksen yleistä luotettavuutta lisäävänä tekijänä.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen tulosten esittelyssä käytettiin taulukoita, suoria lainauksia eli opettajien alkuperäisilmauksia sekä tutkimustulosten selostamista kerronnallisessa muodossa. Alkuperäisilmausten runsaalla käytöllä pyrittiin osoittamaan haastateltavien ilmaisemien käsitysten kuvaavan juuri tutkittavana olevaa asiaa. Aineiston luotettavuuden arvioinnissa Syrjälä ja muut (1994, 153) esittävät tutkijalle vaatimuksen tutkittavan asian ja ilmaistujen käsitysten yhteyden osoittamisesta (Syrjälä ja muut 1994, 153). Tämä vaatimus on

pyritty saavuttamaan käyttämällä runsaasti opettajien alkuperäisilmauksia sekä taulukkomuodossa että suorina lainauksina esitettäessä tutkimuksen tuloksia.

Tulosten osalta luotettavuutta voidaan tarkastella myös syntyneiden merkityskategorioiden pohjalta. Kategorioiden muodostamiseen tarvitaan riittävästi yhteneväisiä ilmaisuja haastateltavilta, jotta muodostettu kategoria voidaan käsittää aidoksi ja totuudenmukaiseksi. Aineiston liiallista tulkintaa tulee myös välttää. (Syrjälä ja muut 1994, 154). Tässä tutkimuksessa aineiston alaluokan muodostumiseen vaadittiin aina vähintään kahden opettajan sama näkökulma aiheesta. Lisäksi kuvatut ala- sekä yläluokat muodostettiin opettajien käyttämien ilmausten ja sanavalintojen pohjalta, jotta ne pohjautuvat juurikin opettajien käsityksiin eivätkä tutkijoiden liialliseen tulkintaan.

Tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta on huomioitava niiden vahva sidos jokaisen haastateltavan henkilökohtaiseen näkemykseen ja kokemustaustaan sekä kvalitatiiviselle tutkimukselle luonteenomainen aineiston pieni otanta suhteessa kvantitatiiviseen tutkimukseen. Vaikka tutkimusaineisto koostui vain kymmenen yksittäisten opettajan käsityksistä kannustamisesta, oli aineistosta silti löydettävissä hyvin paljon samankaltaisuuksia, jotka muodostivat yhtenäisiä linjauksia.

Tutkimuksessa pyrittiin hyödyntämään mahdollisimman ajankohtaisia lähteitä. Osa käytetyistä lähteistä olivat e-kirjoina julkaistuja teoksia, jonka vuoksi sivunumeroita ei pystytty lisäämään lähdeviitteisiin. Yksi tämän tutkimuksen haasteellisuutta lisännyt tekijä oli sen aiheeseen, eli kannustamiseen liittyvän lähdekirjallisuuden vähäisyys. Vierasperäisistä lähteistä löytyy etenkin luokkahuonevuorovaikutuksesta tehtyjä tutkimuksia, mutta juuri kannustamiseen keskittynyt tutkimus on vähäistä. Myös se, ettei sanalle kannustaminen löytynyt täysin vastaavaa englannin kielistä termiä, lisäsi haasteita tutkimuksen lähdekirjallisuuteen liittyen. Kannustamiseen viittaavia käsitteitä olivat muun muassa *support*, *encourage* ja *praise*. Kun juuri kannustamista vastaavaa sanaa ei löytynyt, pyrittiin tietoa yhdistämään joko vuorovaikutukseen tai opettaja-oppilassuhteeseen liittyvistä lähteistä (mm. Early, Maxwell, Ponder, & Pan 2017; Hajowsky, Mason, & McCune 2017; Hughes, Bullock, & Coplan 2014; Johnson 2008; Mottet & Beebe 2016). Näin ollen englanninkielistä tutkimuskirjallisuutta ei täsmälleen kannustamisen näkökulmasta löytynyt tukemaan tätä tutkimusta. Vuorovaikutustutkimuksista ja opettaja-oppilassuhdetta kuvaavista tutkimuksista löytyi kuitenkin tämän tutkimuksen aineistosta esille nousseita teemoja, mikä vahvistaa ajatusta kannustamisesta yhtenä merkittävänä vuorovaikutuskeinona.

Kannustamiseen liittyvän englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden vähäisyys herättää kuitenkin miettimään tämän tutkimuksen aiheenvalintaa ja sen merkitystä. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) havaittua kannustamis-sanan runsasta esiintyvyyttä voidaankin pitää melko merkittävänä löydöksenä, on aiheellista kyseenalaistaa, onko aihe kuitenkin liian yksityiskohtainen keskittyessään ainoastaan yhteen vuorovaikutuksen muotoon. Tämän tutkimuksen valossa opettajien kokemus aiheen tärkeydestä antaa kuitenkin vahvistusta aiheen merkityksellisyydelle. Näin ollen tämä tutkimus tarjoaa arvokasta tutkimustietoa kannustamisesta, sillä opettajien kannustamiskäsityksiin kohdistuvaa tutkimusta ei ole aiemmin tehty.

Tämä tutkimus toteutettiin parityöskentelynä, joka koettiin työskentelyn mielekkyyttä lisääväksi tekijäksi. Työskentelytavalla vastattiin myös tutkijatriangulaatioon. Mahdollisuus ajatustenvaihtoon ja yhteiseen pohdintaan edisti työn etenemistä sekä syvensi aiheeseen perehtymistä. Kandidaatintutkielman työstämisestä saatu aiempi kokemus yhteistyöstä teki työskentelystä sujuvaa ja mahdollisti yhdenmukaisen lopputuloksen. Yhteinen näkemysemme on, että parityöskentely tutkielman parissa harjoittaa myös niitä taitoja, joita luokanopettajat tämän hetken työelämässä tarvitsevat. Yhteisopettajuuden sekä moniammatillisuuden ollessa käytettyjä työskentelymuotoja koulumaailmassa, olisi tällaista, Pro gradun edellyttämää pitkän tähtäimen yhteistyötä mielestämme hyödyllistä toteuttaa jo opintojen aikana. Siispä Pro gradu -tutkielman toteuttaminen parityönä voisi meidän näkemysemme mukaan olla jopa suositus, sillä kokemuksemme mukaan parityöskentely edistää ajattelutaitojen kehittymistä ja kykyä omien näkemysten perusteluun.

Tutkimuksen aineisto kerättiin opettajia haastatteleamalla, ja näin kannustamisesta saatu kuva perustuu ainoastaan heidän kertomiin kuvauksiin ja niistä muodostettuihin käsityksiin. Vaikka kannustamisen merkitys osoittautui tutkimuksen perusteella suureksi, tarvitaan todellisen merkityksen todistamiseksi kuitenkin myös kannustamisen kohteena olevien oppilaiden näkemyksiä sekä havainnointia varsinaisista kannustamistilanteista. Etenkin toimivien kannustamisen keinojen ymmärtäminen olisi vaatinut myös havainnointia luokkaympäristössä. Näin olisi samalla täyttynyt metodinen triangulaatio eli samassa tutkimuksessa olisi käytetty useita eri metodeja (Tuomi & Sarajarvi 2009, 145). Pitkittäistutkimus aiheen parissa antaisi varmasti vielä hedelmällisemmän käsityksen kannustamisen merkityksellisyydestä, kun tuloksia kannustamisen vaikutuksista olisi pidemmällä tähtäimellä mahdollista tarkastella.

Yksi selkeä ero kotimaisen ja ulkomaisen koulussa tapahtuvan vuorovaikutukseen ja opettaja-oppilassuhteeseen liittyvän lähdekirjallisuuden välillä liittyi vuorovaikutukseen toimintaan liitettyihin tavoitteisiin. Ulkomaisissa tutkimuksissa toiminnankuvauksilla tähdättiin lähes aina lapsen koulusuorituksen parantamiseen, kun taas kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa tähtäimenä oli lapsen yleinen hyvinvointi. Viimeisintä näkökulmaa tukee myös tässä tutkimuksessa saadut tulokset. Vaikka koulusuorituksen parantaminen mainittiin osana kannustamisen tavoitteita, oli oppilaan yksilöllisen kasvun ja näin ollen hyvinvoinnin tukeminen kuitenkin yksi opettajien tärkeimmistä tavoitteista, joka korostui jokaisessa haastattelussa. Kaikkia haastateltavia yhdistävä pyrkimys toimia oppilaan parhaaksi kiteytyy hyvin jo otsikossakin osittain käyttämässämme, yhden opettajan esittämässä näkemyksessä:

“Mun mielestä opettajan ylipäättään tulis olla semmonen kannustaja koska niinku jos ajatuksena ois saaha sieltä lapsesta se sen niinku parhain ulos ja sen niinku se se potentiaali mikä siinä lapsessa on nii aika harvoin se semmosella niinku nuijimisella sieltä lähtee että että sais niinku heräteltyä sen oppilaan itseksi huomaamaan sen hyvän itsessään.”

7 LÄHTEET

- Aarnio, H. (2010). Oppimisen ohjaaminen. Teoksessa Aarnio, H., Helakorpi, S. & Majuri, M. (toim.) *Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin*. (s. 155-178). Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Ahola, K., Lanas, M. & Hämäläinen, A. (2017) Opettaja tukemassa kouluviihtyvyyden ilmapiiriä tunteita navigoimalla. *Kasvatus*, 48(4), 288-300.
- Ahtola, A. (2016). Koulu hyvinvoinnin rakentajana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 12-20). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Burnett, P. & Mandel, V. (2010). Praise and Feedback in The Primary Classroom – Teacher's and Student's Perspectives. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 145-154.
- Deci, E.L., Koestner, R. & Ryan, R.M (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effect of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627-228.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu – lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja)
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Niilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. (2016). *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: Ps-kustannus. (e-kirja)
- Hajowsky, D. B., Mason, B. A. & McCune, L. A. (2017). Teacher-student relationship quality and academic achievement in elementary school: A longitudinal examination of gender differences. *Journal of School Psychology*, 63, 119-133.
- Heinonen, S., Klingberg, R. & Pentti, P. (2013). *Kaikkien aivot käyttöön*. Sanoma Pro Oy.
- Hellström, M. (2008). *Sata sanaa opetuksesta – keskeisten käsitteiden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hildén, R. (2016). Kokeita vai ei? Oppimisen monipuolinen arviointi. Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001) *Tutkimushaastattelu – teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. (2013). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, R. (2013). Näkökulmia motivaation ja itsesäätelyn merkitykseen oppimisessa. *Kasvatus*, 44(5), 569-572.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 243-263). Jyväskylä: PS-kustannus
- Hughes, K., Bullock, A. & Coplan, R.J. (2014). A Person Centred Analysis of Teacher-Child Relationships in Early Childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 253-267.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162-173
- Hylander, I. (2016). Opettajien psykologinen konsultaatio. Suomentanut Mona Jerkku. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja).
- Ihme, I. (2009). *Arviointi työvälineenä: lasten ja nuorten kasvun tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja).
- Janhunen, K. (2013). *Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana*. Itä-Suomen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Johnson, B. (2008). Teacher-student relationships which promote resilience at school: A micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (4), 385- 398.
- Kallio, J. (2016). *Opettamisen vallankumous. Opettajasta elinikäisen oppimisen valmentajaksi*. Helsinki: Tietosanoma.
- Kangas, M., Kopisto, K. & Krokfors, L. (2016). Tulevaisuuden koulussa opitaan kaikkialla, yhdessä ja luovasti - elämää varten. Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s.77-94). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Karppinen, S., Kallunki, V., Kairavuori, S., Komulainen, K., & Sintonen, S. (2013) Interdisciplinary Integration in Teacher Education. Teoksessa: Kuusisto, E. & Tirri, K. (toim.) *Interaction in educational domains*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Karppinen, A. & Pihlava, P. (2016). Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 185-204). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiesiläinen, L. (2004). *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisöissä*. Arator.
- Kivioja, A. & Parkko, E. (2017). *Valmentamisen ideologian mahdollisuudet opettajan työssä*. Kandidaatin-tutkielma. Oulun yliopisto, Oulu. Viitattu 14.2.2019, saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201704271605.pdf>
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s. 224-242). Jyväskylä: PS-kustannus
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laajasalo, T. (2017). Hiljennä häirikkö hyvällä - tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja).
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). *Kasvatuspsykologia*. Helsinki: WSOY-oppimateriaalit.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M-K. (2016). *Kasvatuspsykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lerkkanen, M-K. (2014). Mihin opettajaa tarvitaan? Opettajan merkitys oppimisprosesseissa. *Kasvatus*, 45(4), 367-372.
- Leskisenoja, E. (2017). *Positiivisen pedagogiikan työkalupakki*. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja).
- Leskisenoja, E. (2016). *Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytännöt kouluiloin edistäjinä*. Rovaniemi: Lapin Yliopisto.
- Lopez, S.J & Gallagher, M. (2011). A Case for Positive Psychology. In Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-6). 2.painos. New York: Oxford University Press.
- Lopez, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M. & Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: a mixed methods approach. *Learning Environments Research*, 21(3), 407-422.

- Martela, F. (2014). Onnellisuuksien psykologia. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. (s.224-242) Jyväskylä: PS-kustannus
- Mattila, K-P. (2011). *Lapsen vahvistava kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja).
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki. International Methelp.
- Moraine, P. (2012) *Tarkkaavaisuus haltuun: toiminnanohjaustaitojen vahvistaminen*. Kehitysvammaliitto ry.
- Mottet, T. & Beebe, S. (2016). Foundations of Instructional Communication. Teoksessa: Mottet, T., McCroscey, J. & Richmond, V. *Handbook of Instructional Communication: Rhetorical and Relational Perspectives*. (pp. 3-27). Abingdon, Oxon : Routledge, Taylor and Francis Group.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. (2016) Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus*, 47(2), 112-124.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikander, A. (2009). Valmennuksen psykologia ja didaktiikka käytännössä. Teoksessa Hakkarainen, H., Jaakkola, T., Kalaja, S., Lämsä, J., Nikander, A. & Riski, J. (toim.) *Lasten ja nuorten urheiluvalmennuksen perusteet*. (s. 349-360) Lahti: VK-Kustannus Oy.
- Norrena, J. (2015). *Innostava koulun muutos. Opas laaja-alaisen osaamisen opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Nurmi, J-E. (2013) Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus*, 44(5), 548-554.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (s. 185-204). Jyväskylä: PS-kustannus.
- O'Brien, M. & Blue, L. (2017). Towards a positive pedagogy: designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational Action Research*, 26 (3), 365-384.
- Ojanen, M. (2014). *Positiivinen psykologia*. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K & Poikkeus, A-M. (2012) Ohjausvuorovaikutuksen laadun yhteys lasten taitojen ja motivaation kehitykseen esiopetuksessa. *NMI-bulletin*, (22)2, 4-17.
- Pollari, J. & Koppinen, M-L. (2010). *Ketä kannattaa opettaa?*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pöysä, S., Vasalampi, K., Muotka, J., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Nurmi, J-E. (2018). Teacher-student interaction and lower secondary school students' situational engagement. *British Journal of Educational Psychology*.
- Raczynski, K.A. & Horne, A.M. (2014). Communication and Interpersonal Skills in Classroom Management: How to Provide the Educational Experiences Students Need and Deserve. In Emmer, E. & Sabornie, E.J. (Ed.), *Handbook of Classroom Management*. (pp. 387-408).
- Rasku-Puttonen, H. (2006). Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksessa: Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. (toim.) *Kasvatusvuorovaikutus*. (s. 111-125). Tampere: Vastapaino.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. Guilford Publications.
- Räsänen, J. (2014). *Kasvamaan havahtuminen: Koulun kehityskertomus ja uudistaminen: Oikeus luonteeseen*. Järvenpää: Julkiviestintä.
- Sajaniemi, N. (2016). Vanhat aivot, uudet oppimisympäristöt - digitalisaatio evoluution haastajana. Teoksessa: Ahtola, A. (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. (e-kirja).
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Porvoo: PS-kustannus.
- Schwab, Y. & Elias, M.J. (2014). From Compliance to Responsibility. In Emmer, E. & Sabornie, E.J. (Ed.), *Handbook of Classroom Management*. (pp. 94-115).
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino. (e-kirja.)
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1996). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2011). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.

- Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa Cantell H. & Kallioniemi, A. (toim.) *Kansankynttilä keinulaudalla. Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima.* (s. 63-84). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä!: Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virkkunen, A. (2011). *Liikunnanopettaja sosioeettisenä kasvattajana.* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Virta, J. & Lintunen, T. (2012). Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus*, 43(1), 31-43.
- Värri, V-M. (2002) *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen kasvatus erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta.* Tampere: University Press.

LIITE 1

OPETTAJILLE LÄHETETTY INFORMAATIOKIRJE

Hei!

Olemme kaksi 4. vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaa Oulun Yliopistosta. Teemme Pro Gradu -tutkielmaa aiheesta kannustaminen koulussa - tarkemmin ottaen olemme kiinnostuneita siitä, kuinka luokanopettajat toteuttavat kannustamista käytännön opetustyössä. Yksityiskohtaisemmin pyrimme tarkastelemaan kannustamisen toteuttamista ja toteutumista arvioinnissa ja palautteen annossa. Aihevalintaamme ohjasi näkemyksemme opettajasta myönteisenä ja oppilaita positiivisesti vahvistavana kasvattajana. Opettajien koulumaailmassa toteuttamastakannustamisesta tehty tutkimus on melko vähäistä, mikä lisäsi mielenkiintoa aihetta kohtaan.

Kaikki vastaukset käsitellään anonyymeina läpi tutkimuksen eivätkä mitkään tiedot ole tunnistettavissa. Osallistumalla haastatteluun annat meille luvan käyttää vastauksiasi tutkimuksessamme. Arvostamme kaikkia saamiamme vastauksia ja kuulemme mielenkiinnolla erilaisia näkemyksiä aiheesta!

Ohessa haastattelun runko ja pääkysymykset, joihin voit halutessasi tutustua ennakoon.

Aurinkoisin terveisin

Annika Kivioja & Erika Parkko

Osa 1: Kannustaminen yleisesti

1. Mitä kannustaminen on? Selitä, mitä kannustaminen mielestäsi tarkoittaa.

2. Millaisin keinoin toteutat kannustamista työssäsi? (Anna esimerkkejä tilanteista.)
3. Miten kannustaminen näkyy koulusi arjessa sekä toimintakulttuurissa?
4. Mihin pyrit/haluaisit pyrkiä toteuttamallasi kannustamisella?

Osa 2: Arviointi ja palautteen anto

1. Miten toteutat arviointia koulussa?
2. Millainen on näkemyksesi hyvästä arvioinnista?
3. Millaisia ovat mielestäsi hyvät arviointitavat?
4. Toteutatko työssäsi jatkuvaa arviointia? Mikäli kyllä, miten toteutat sitä?
5. Millaisissa tilanteissa annat palautetta oppilaillesi? (Kuvaile.)
6. Millaista antamasi palaute on? (Anna esimerkkejä.)
7. Millainen yhteys on mielestäsi arvioinnilla ja kannustamisella?
8. Millainen yhteys on mielestäsi palautteen annolla ja kannustamisella?

LIITE 2

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Taustatiedot:

1. Päivämäärä
2. Mitä sukupuolta edustat?
3. Opettamasi luokka-aste?
4. Kauanko olet toiminut opettajana?

Osa 1: Kannustaminen yleisesti

1. **Mitä kannustaminen on? Selitä, mitä kannustaminen mielestäsi tarkoittaa.**
2. **Millaisin keinoin toteutat kannustamista työssäsi? (Anna esimerkkejä tilanteista)**
 - Millaisissa tilanteissa toteutat kannustamista?
 - Vaihteleeiko kannustamisen merkitys mielestäsi eri oppiaineiden välillä?
 - Osaatko eritellä eroja eri oppiaineiden välillä (esim. taito- ja taideaineet, lukuaineet, matikka)?
3. **Miten kannustaminen näkyy koulusi:**
 - a. arjessa
 - b. toimintakulttuurissa?
4. **Millainen merkitys kannustamisella sinun mielestäsi on opettajan työssä?**
5. **Mihin pyrit tai haluaisit pyrkiä toteuttamallasi kannustamisella?**
 - Onko toteuttamallasi kannustamisella jotain tavoitteita oppilaiden suhteen? Jos, niin mitä?
 - Onko toteuttamallasi kannustamisella jotain tavoitteita ilmapiirin suhteen? Jos, niin mitä?
 - Haluaisitko kehittyä kannustajana? Jos, niin miten?
 - Millaisia mahdollisuuksia näet kannustamisella?
 - Millaisia uhkia tai heikkouksia näet kannustamisella?

Osa 2: Arviointi ja palautteen anto

- 1. Miten toteutat arviointia koulussa?**
 - 2. Millainen on näkemyksesi hyvästä arvioinnista?**
 - 3. Millaisia ovat mielestäsi hyvät arviointitavat?**
 - 4. Toteutatko työssäsi jatkuvaa arviointia? Mikäli kyllä, miten toteutat sitä?**
 - 5. Millaisissa tilanteissa annat palautetta oppilaillesi? (Kuvaile.)**
 - 6. Millaista antamasi palaute on? (Anna esimerkkejä.)**
 - 7. Millainen yhteys on mielestäsi arvioinnilla ja kannustamisella?**
 - 8. Millainen yhteys on mielestäsi palautteen annolla ja kannustamisella?**
 - 9. Onko mielestäsi kannustamisen suhteen tapahtunut muutosta, jos verrataan kahta viimeisintä perusopetuksen opetussuunnitelmaa?**
- Onko jotain lisättävää?